

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL EMİN ÖZSÜER

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2019

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
(Çanakkale İli Örneği)

Hilal EMİN ÖZSÜER
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Bülent GÜVEN

ÇANAKKALE
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Çanakkale İli Örneği)**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/08/2019

Hilal EMİN ÖZSÜER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Hilal EMİN ÖZSÜER tarafından hazırlanan çalışma, 28/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10281317

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Bülent GÜVEN		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Hulusi GEÇGEL		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Çetin TERZİ		Üye

Tarih: 17/09/2019


Prof. Dr. Salih Zeki GENC

Enstitü Müdürü

Önsöz

Ekonomik, kültürel ve sosyal yönlerden güçlü ve modern bir toplumun oluşturulması, ayakta tutulması ve değişen dünya koşulları içinde hak ettiği yeri alabilmesi ancak ve ancak eğitimle sağlanabilir. Bu araştırmayla eğitim etkinliklerinin yönünü ve düzeyini doğrudan etkileyen öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın hazırlanmasında bilimsel olarak yol göstermesinin yanı sıra, bilgi ve tecrübeleriyle bana ışık tutan, cesaretlendiren lisans eğitimimden yüksek lisans eğitimime kadar yıllardır bende emeği olan Danışman Hocam Doç. Dr. Bülent Güven' e, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nde bana emeği geçen tüm hocalarıma, tezimi hazırlarken özellikle veri analiz sürecinde bana yardımcı olan Caner Lüleci' ye,

Yüksek lisans tez çalışmama katılan öğretmen arkadaşlarıma, çalışmama kolaylık sağlayan okul müdürlerine, hayatımda emeği olan tüm öğretmenlerime, özellikle Osman Aydın ve Abdülkadir Suiçmez' e,

Bugünlere gelmemde en çok emeği olan, hayatımın her döneminde desteklerini ve sevgilerini hissettiğim aileme, sonradan seçilmiş ailem dediğim dostlarıma,

Bu hayattaki en büyük şansım, yol arkadaşım Vahap Özsüer' e sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Çanakkale, 2019

Hilal EMİN ÖZSÜER

Hilal EMİN ÖZSÜER

Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Çanakkale İli Örneği)

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki ve kişisel değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Çanakkale il merkezinde bulunan 17 resmi devlet ilkokulunda görev yapan 156 sınıf öğretmeni temsil etmektedir.

Bu çalışmada, toplam iki bölüm ve 38 maddeden oluşan Terzi (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi” sonuçlarına göre ortaya çıkan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 21 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin daha demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu, mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin daha otokratik çok olan öğretmenlerin ise daha demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu, mezun olunan okula göre ise öğretmenlerin demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklar olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi anlayışı.

Hilal EMİN ÖZSÜER

Abstract

Determining class teachers' opinions about classroom management (Sample of Çanakkale Province)

In this research, it was stated that the opinions of classroom teachers about classroom management did not change in terms of professional and personal variables.

This research is represented by 156 class teachers working in 17 public state primary schools in the city center of Çanakkale in the 2018-2019 academic year.

In this research, "teachers' classroom management understanding questionnaire" developed by Terzi (2001) consisting of 2 sections and 38 items was operated as data collection means.

In the analysis of the data, IBM SPSS statistics 21 package program was used for the analysis of the data that emerged according to the results of "teachers classroom management understanding survey".

As a result of the research, it was noticed that teachers' classroom management understanding did not differ according to gender, teachers aged 46 and older had more democratic classroom management understanding, and teachers with less seniority years were more autocratic. It was noticed that there are significant differences in the opinions of teachers regarding the understanding of democratic and irrelevant management according to the graduated school.

Key Words: Class teacher, classroom management, understanding of classroom management.

İçindekiler

Onay	i
Önsöz	ii
Özet	iii
Abstract	iv
İçindekiler	v
Tablolar ve Şekiller Listesi	viii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Tanımlar	5
İlgili Alanyazın	6
Eğitim Yönetimi.....	6
Okul Yönetimi	8
Sınıf Yönetimi	9
Sınıf Yönetiminin İlkeleri	12
Pozitiflik (Olumluluk)	12
Seçim	12
Yansıtma	12
Sınıf Yönetimi Modelleri	15
Geleneksel model	16
Tepkisel model	17

Önlemsel model	18
Gelişimsel yaklaşım	19
Bütünsel yaklaşım	20
Sınıf Yönetim Anlayışları	22
Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	24
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	28
İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışı	31
Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması	33
Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar	35
Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar	41
Bölüm II : Yöntem	46
Araştırmanın Modeli	46
Evren Örneklem	46
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Toplanması	48
Verilerin Analizi	49
Bölüm III : Bulgular	51
Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler	51
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	54
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	55
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	57

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin	
Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	61
Tartışma.....	61
Sonuç	70
Öneriler	72
Kaynakça.....	74
Ekler.....	86
Özgeçmiş.....	93

Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	51
2	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları.....	52
3	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	53
4	Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	54
5	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
6	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
7	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
8	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Sınıf Yönetimi Özellikleri.....	34
2	Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	34

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Günümüz toplumlarında yaşayan insanların öğrenmesi gereken pek çok davranış ve bilgi vardır. Uygarlık geliştikçe yaşam daha karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle yeni davranışlar ve bilgi edinmede yüksek bir verime ulaşılması gerekmektedir.

Eğitim kurumları toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından biri olarak toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri düzenler. Bir toplumda her bireyin, hayatını sürdürmek, toplumsal aitlik, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, toplumda kendisine yakışan bir konum kazanmak için gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmesi gerekir. Bu davranış kalıplarının günümüz dünyasında, değişen şartlarında ve akıl almaz hızında tümüyle evde ya da aile ortamında öğrenmek mümkün değildir. Bu görevi günümüzde, eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okullar yerine getirmektedir (Başaran, 1993).

Ekonomik, kültürel ve sosyal yönlerden güçlü ve modern bir toplumun oluşturulması, ayakta tutulması ve değişen dünya koşulları içinde hak ettiği yeri alabilmesi ancak ve ancak eğitimle sağlanabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesinde ise eğitimcilere ve eğitimi yönetenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitim sorunlarına duyarlı, sorunları ve çözüm yollarını bilen bu konuda üzerine düşecek görevleri yerine getirecek eğitim yöneticilerinin, eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının varlığı gelecek açısından ümit ışığıdır (İlgar, 2005). Öğretmen sınıf içerisinde bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkıp, öğrenciye bilgiye ulaşma konusunda rehberlik eden, bilgiye en kolay ve kalıcı şekilde ulaşmasını sağlayacak eğitim önderi haline gelmiştir.

Etkili sınıf yönetimi ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğretmen; öğrenme ortamını verimli hale getiren, öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştiren ve onların sorumluluk sahibi bireyler olmasını sağlayan kişi olarak tanımlanır (Garrett, 2008). Öğretmenlerden beklenen, sınıf içerisinde çok yönlü etkileşimi sağlayarak sınıf ikliminin olumlu olmasına ve öğrencilerin kişiliklerine katkı sağlayacak sınıf yönetimi anlayışına uygun

davranışlar sergilemeleridir (Demirel, 1995). Dolayısıyla eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları önem arz etmektedir. Son yıllarda sınıf yönetimi alanında yapılan çalışma sayısı artmış ve bu araştırmalar önem kazanmıştır.

Yapılan araştırmalar, kişisel ilişkilerini en üst seviyede geliştirmeye meyilli olan, derse iyi hazırlık yapan, derslerini iyi örgütleyen, ders araç gereçlerini etkili bir biçimde kullanan, anlatım becerilerini geliştiren, soru soran, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları sezebilen ve oluşabilecek problemleri tahmin edebilen öğretmenlerin, bu niteliklere sahip olmayan öğretmenlere göre daha etkili yönetim ve öğretim gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur (Wragg ve Dooley, 1996). Wragg öğretmenlere; plan ve hazırlıklarınızı dikkatli yapın, iyi örgütlenin ve sorunları tahmin edin, farklı yaşlardaki çocuklara farklı taktikler geliştirin, kişiler arası iyi ilişkiler kurun, ilkelerinizden ödün vermeyin, öğrencilerinize kendi sınırlarını ve kapasitelerini öğrenmeleri için imkan verin şeklinde tavsiyelerde bulunmuştur (Wragg, 1995).

Iverson ve Froyen (1999) tarafından yapılan meta analitik bir araştırmanın sonuçlarına göre; etkili sınıf yönetiminin, okul politikası, eğitim programları, aile desteği gibi değişkenlere göre öğrenme üzerinde daha belirleyici etkileri vardır.

Bu araştırma, eğitim sürecinin olmazsa olmazı ve temel öğelerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, bu görüşleri gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi ve sınıf yönetimi anlayışlarıyla ilgili farkındalık kazanmaları amacıyla yapılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin yönetim tarzları;
 - a. Cinsiyete
 - b. Yaşa
 - c. Kıdeme
 - d. Mezun olduğu okula göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çanakkale ili Merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin;
 - a. Otokratik yönetim,
 - b. Demokratik yönetim ile
 - c. İlgisiz yönetim anlayışını yansıtan davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin en etkili öğelerinden biri olan, geleceğimize ışık tutan öğretmenlerimizin özellikle ilkokul öğrencilerinin hayatındaki yeri ve önemi oldukça büyüktür. Öğrencileri okul ortamıyla tanıştıran, her türlü ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan, okuma yazma öğreten öğretmenler; bu süreçte zamanının çoğunu okulda geçiren, yaşları itibariyle öğretmenlerini anne babası gibi gören öğrenciler için özellikle yapılandırmacı yaklaşımın getirisi olarak sınıf içinde daha aktif olabilecekleri, işbirlikli ve etkileşimli çalışmalar yapabilecekleri, kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamı için yönetim becerisini etkili kullanmalıdır.

Demokratik bir toplum için bu değerlerin bizzat örneklerle ve çeşitli etkinliklerle uygulanması kalıcı davranış değişikliklerine ve toplumda demokrasi kültürünün oluşmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin demokratik değerlerinin sınıf ortamında öğretmenlerinin uygulamış olduğu yönetim tarzlarıyla bağlantılı olması, öğrencilerin öğretmen davranış ve tutumlarını örnek alarak ileride demokratik değerlere sahip bireyler olabilmesi açısından öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları önem arz etmektedir. Çünkü demokratik olmayan bir

sınıf ortamında eğitim gören bir öğrenciden demokratik yaşam kültürünü benimsemesini beklemek çok zordur. Aynı şekilde öğretmende demokrasi kültürüne sahip değilse ya da aldığı eğitim bu anlamda eksikse veya bu kültürü sınıfında nasıl benimseteceğini bilmiyorsa öğretmenin de sınıfında demokratik uygulamalar gerçekleştirmesini beklemek doğru olmaz.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde beklenen başarıyı elde etmeleri sadece akademik başarıları ve yeterli alan bilgisine sahip olmaları ile mümkün değildir. Bu araştırma ile öğrencilerin kişilik yapılarının demokratik yaşam kültürünü benimsemeleri, demokratik yaşam kültürünün öğrenciye katacakları üzerinde durulacak, istenilen hedeflere ulaşmakta sınıf yönetimi ve öğretmen davranışlarının önemine dikkat çekileceği umulmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim sürecinde üstlendikleri rollerin belirlenmesi ve kendi davranışlarını değerlendirmelerine aracılık yaparak alanda yapılan benzeri çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak ilkökul sınıf öğretmenlerine rehber niteliğinde olabilecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan veriler sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” ne verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan iki bölüm ve toplam 38 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” (Terzi, 2001), araştırmanın amacına uygun verilerin toplanması için gerekli şartları taşımaktadır.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri soruları doğru ve samimi bir şekilde yanıtlamıştır.

3. Araştırmanın evrenini 2018 – 2019 eğitim ğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tanımlar

Okul: 6-10 yaş grubu çocukların zorunlu olarak devam ettikleri Çanakkale ili Merkez ilçesinde yer alan resmi devlet okulları.

Sınıf ğretmeni: anakkale ili Merkez ilçesindeki resmi devlet ilkokullarında görev yapan sınıf ğretmenleri.

Sınıf Yönetimi Anlayışı: Sınıf yönetimi işlevlerinin yerine getirilme ve öğretmenin öğrencilere yönelik belirgin davranış Şekilleri.

İlgili Alanyazın

Bu bölümde eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin ilkeleri, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetimi anlayışları ile yurt içi ve yurt dışında yapılan bu araştırmaya benzer araştırmalar tanıtılacaktır.

Eğitim Yönetimi

Yönetim kelimesi tarihi süreçte önemini hiç yitirmeyen, etkililiği ve değeri sürekli artan bir kelimedir. Belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbirine uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma süreçlerinin toplamı (Eren, 1998) olarak tanımlandığında da görüldüğü gibi yönetim sürecindeki bir şeylere hükmetme ve yön verme duygusu insanoğlunu hep cezbetmiştir.

Yönetim kavramını daha iyi algılayabilmek için özellikleri bilinmelidir. Özalp (1992), yönetimin amaca yönelik, insan ilişkilerini temel alan, işbirliğinin yanı sıra iş bölümü ve uzmanlaşma gerektiren bir grup etkinliği olduğunu, ayrıca basamaksal (hiyerarşik), demokratik, akılcı ve evrensel özelliğe sahip, bilimsel olduğu kadar sanat yönü de bulunan bir eşgüdüm etkinliği olduğunu belirtmiştir.

Özellikle 20. Yüzyılda eğitime verilen önemin artması, eğitimin zorunluluk halini alması ve eğitim alma isteğinin artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak eğitim yönetiminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Balcı (2005)' ya göre eğitim yönetimi ağırlık merkezi olarak okul yönetimini alan, bağımsız bir meslek ve uzmanlık alanıdır. Eğitim yönetimi, insan ve insanın oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirme gayesindedir (Bursalıoğlu, 1994). Eğitim yöneticiliği, eğitim alanındaki öğretmenlik, deneticilik, psikolojik danışmanlık gibi meslek alanlarına benzer şekilde özel uzmanlık bilgi ve becerilerini gerektirmektedir (Aydın, 2003).

Eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Aydın (1994)' a göre bu zellikler:

- Eğitim, insanlarla yakinen ve doğrudan alakadar olan bir hizmettir.
- Okulların temel gayesi, kişilerin yaratıcılığını artırmak ve onlara kültür aktarımı yapmaktır.
- Eğitim yapılan kurumlarda ürünü ve süreci değerlendirmek zordur.
- Eğitim kurumlarında kılavuzlanması, öğretme, öğrenme sürecinin düzenlenmesi, için gerekli araç, gereç ve yöntemler farklı farklıdır.
- Politik, ekonomik ve toplumsal bir girişim olan eğitimi, özellikle fayda grupları etkilemek isterler.
- Kurumların ğretim kadrosu, kendilerini alanlarının uzmanı olarak düşünen, mesleki eğitim almış öğretmenlerden oluşur.
- Eğitim rgtleri içinde aynı görevi yapan birçok alt kurum bulunmaktadır.

Eğitim yönetimi, eğitim süreci içinde bulunan değerrişkenleri uyumlu bir şekilde organize etmektir. Bu değerrişkenler (ğretmen, ğrenci, veli, ğretim programı, fiziksel ortam, bütçe vd.) iyi bir şekilde organize edilip, ynetilemezse eğitimden beklenen performansa ulaşılması güçleşir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim kurumlarını amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1993).

lke genelinde belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak ve eğitim politikalarını belirlemek için kurulmuş Eğitim Bakanlığı ile bir meslek yüksekokulunun yönetilmesinin de değerrişlikler gösterdiği gerçeği ortaya çıkınca okul yönetimi eğitim yönetiminin alt alanlarından biri olarak kabul görmüştür.

Okul Yönetimi

Okul, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin belirli kurallar ve programlar dahilinde eğitim sürecinden geçtiği kurumdur. Okulun öğrenci üzerindeki etkileri çok yönlüdür. Bir sistem olarak düşünüldüğünde okulların çeşitli özellikleri vardır. Bu özellikler okul yönetiminin önemi ve gerekliliğini artırmaktadır. Bu özellikler:

- Okul kurumu çevresine bağımlıdır.
- Okul yaşantısının devamı için girdi şarttır.
- Okul, öğrencilerini milli eğitimin belirlediği amaçlara uygun şekilde süreçten geçirir.
- Yetiştirdiği öğrencilerde meydana getirdiği davranışlar, okulun çıktısıdır.
- Okulun çıktıları toplumu hoşnut ettiğinde, kazanılan değer yeniden okulun girdisi haline gelir.
- Okul yetiştirdiği öğrencilerin toplum tarafından istenen niteliklere sahip olup olmadığını anlamak ve geliştirilmesi lazım olan yönlerini tespit etmek için bilgiler toplamalıdır.
- Çevresi ile daima etkileşim durumundadır.
- Bütün sistemlerin olduğu gibi, okulun da alt sistemleri vardır (Başaran, 1982; Gürsel, 1997).

Okulda olumlu bir iklimin oluşturulmasında, okul toplumunun tüm üyelerinin kendilerini her açıdan güvenli, rahat ve özgür hissetmeleri gerekir. Katı disiplin politika ve uygulamalarından uzak ve esnek yapılı okullar, diğerlerine oranla daha başarılı ve olumlu okul iklimine sahiptir (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yönetimi ve dolayısıyla okul yöneticisinin davranışlarını etkileyen faktörleri, iç ve dış faktörler olarak sınıflandırmak mümkündür. Okul yönetimini etkileyen iç faktörler arasında yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, idari personel ve uzmanlar sayılabilirken; dış

faktörler arasında ise merkez örgütü, çevre baskı grupları ve liderleri, merkez örgütü, yönetim yapısı, iç piyasası, toplumun ekonomik ve siyasi sistemleri sayılabilir (Balcı, 2005).

Okul yönetiminin görevi, okuldaki bütün madde ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun biçimde yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994). Etkililik ölçülerinde davranış değiştirme sorumluluk ve görevini yüklenen okullar, hem işlevlerini ve amaçlarını geliştirmek hem de bu amaç ve işlevlerin geliştirilmesinde direk roller üstlenen eğitim çalışanlarını yeni durumlara uyarlamak yönlerinden, geliştirme görev ve işlemlerini en üst düzeyde gerçekleştirmek zorundadır. Gelişme ve yetiştirme programları ile sadece öğretmenin sınıf içi etkililiği düşünülmemekte, okulun etkililiği de göz önünde bulundurulmaktadır (Hersey, Blanchard ve Kenneth, 1972).

Okulun sahip olduğu ya da olabileceği kaynakların eğitim amaçlı kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır; bu kalite, eğitim yönetimi basamaklarının ilkinde yer almalıdır ve bunlardan biri de sınıf yönetimidir (Başar, 1999). Sınıf yönetiminin kaliteli olabilmesi kuşkusuz okul yönetimi ile doğrudan bağlantılıdır.

Sınıf Yönetimi

Eskiden sınıf yönetimi denilince öğretmen sınıfı kontrol etmesi, sınıfta disiplini sağlama yani öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurması akla gelirdi. Ancak bu anlayış öğretimin iyileştirilmesi ve öğrencinin yaşantılarını keyifli hale getirmez çünkü bu anlayış insan davranışının dışarıdan kontrolünü öngören yaklaşımları temel almaktadır. Daha sonraları gelişen yaklaşımlar insanı merkeze alarak grup içi kontrol anlayışını ön plana çıkarmışlardır (Turan, 2011).

Belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümüne sınıf yönetimi denilmektedir (Erdoğan, 2001). Sınıf yönetimini öğretim süreci ile ilişkilendirip tanımlayacak olursak,

öğrenci ve öğretmenlerin çalışma problemlerinin en aza indirilmesi, öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması ve öğretim zamanının uygun kullanılmasıdır (Keamey ve diğerleri, 1985' ten akt. Başar 1999).

Yönetimle ilgili teorilerin insan doğasına ilişkin varsayımlarını X teorisi ve Y teorisi olarak adlandırıp, iki boyutta toplayan McGregor (1960); bunları sınıf yönetimi yönünden yorumladığında X teorisi, öğrencinin doğasına ait kötümser bakış açısını yansıtmakta olup daha çok dışsal kontrol üzerinde dururken, Y teorisi öğrencinin doğasına ait iyimser bakış açısını yansıtmaktadır. Bu teoriye göre öğretmenin yapması gereken, öğrenciyi kontrol etmekten çok öğrenmeye ilişkin engelleri ortadan kaldırmak, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak koşulları oluşturmaktır.

Sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerine, anlamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı bir araçtır (Celep, 2002). Ayrıca çok boyutlu ilişkilerin (öğretmen-öğrenci, öğrenci davranışları, veli ilişkileri) yönetimini gerektirir. Başar (1999)' a göre sınıf yönetimi beş temel boyuttan oluşmaktadır, bunlar:

1. Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi: Sınıfın temizliği, öğrencilerin oturma düzeni ve sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi bu boyutta yer alır.
2. Öğretimin Yönetimi: Yıllık, ünite ve günlük planların hazırlanması, materyallerin sağlanması, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımını sağlama ile yöntem seçme bu boyutta yer alır.
3. Zaman Yönetimi: Etkili sınıf yönetimi, zamanın verimli kullanılmasına bağlıdır. Öğretimsel zamanın iyi yönetilmesi ve planlanması lazımdır. Farklı bir konuya geçerken öğrencinin dikkatinin çekilmesi, devamsızlığın önlenmesi ve ders konuları arasındaki geçişlerin sorunsuz yapılması bu boyutta yer alır.
4. Sınıfta İlişki Yönetimi: Öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci ilişkilerinin yönetimi, sınıf içi iletişimin yönetimi ve sınıf kurallarının belirlenmesi bu boyutta yer alır.

5. Öğrenci Davranışının Yönetimi: İstenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi, sınıf liderliği ve olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması bu boyutta yer alır.

Sınıf yönetiminin ilk amacı, öğretimin gerçekleşeceği bir ortam meydana getirmek ve istenilen amacı gerçekleştirmektir. Belirlenen bu üst amaca bağlı olarak sınıf yönetiminin diğer amaçlarını Başar (1999); zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak, devamsızlığı en aza indirmek, sınıf kurallarını belirleyip öğrencilere benimsetmek, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci öğrenci-öğretmen ilişkilerini düzenlemek, davranış düzenlemelerini oluşturmak, sınıf kurallarına uyulmasını sağlamak, öğrencileri motive etmek ve etkili bir iletişim ortamı oluşturmak olarak belirtmiştir.

Öğretmenler, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretim etkinliğini sağlamak için bazı noktalara dikkat etmelidir. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin yapacaklarından bazıları aşağıda belirtilmiştir (Ayers ve Gray, 1998):

- Eğitim programları, öğretim becerileri ve öz değerlendirme ile ilgili beceriler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Etkili öğretmen davranışları sergilemelidir.
- Derslerin amaçları, materyali, içeriği ve sunumu ile ilgili planlama ve hazırlıkları yapmalı, hem summatif hem formatif değerlendirme çalışmaları uygulamalıdır.
- Görevler yeterince açıklanmalıdır.
- Öğrencilerin zamanlarını öğrenme süreçlerine harcamaları için çabalamalıdır.
- Keşifler ve öğrenme etkinlikleri teşvik edilmelidir. Problem çözme, oyun, drama ve ziyaret gibi uygulamaları kullanmalıdır.
- Öğretmen merkezli (doğrudan) ve öğrenci merkezli (dolaylı) öğretim arasında denge kurmalıdır.
- Öğrencileri hem dıştan hem de içten güdülenmesi için teşvik etmelidir.
- Amaca uygun sorular sormalı, uygun ipuçları ve geri dönütler vermelidir.

- Öğrencilerin bireysel farklarını göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmesi için uygun sınıf büyüklüğünü göz önüne almalıdır.
- Bireyselleştirilmiş öğrenme programları kullanılmalıdır.
- Sınıfı fiziksel olarak iyi düzenlemelidir.
- Kurallar belirlemelidir.
- Uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile kalıcı öğrenme yaşantıları düzenlemelidir.
- Zamanı iyi yönetmeli ve iletişimi düzenli kurmalıdır.
- Öğrenci motivasyonunu sağlamalıdır.

Sınıf Yönetiminin İlkeleri

Sınıf yönetimi uygulamalarının hedeflerine ulaşabilmesi için bazı ilkeler belirlenmeli ve bu ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Malmgren, Trezek ve Paul (2005)' a göre; özellikle pozitiflik, seçim ve yansıtma ilkelerine dikkat edilmelidir.

Pozitiflik (Olumluluk). Sınıf yönetimi uygulamalarının ilk ilkesi pozitif yaklaşımdır. İnsanlar kendilerini iyi hissettiklerinde başkalarına da iyi davranma eğiliminde olur. Olumlu öğretmen davranışlarında etkili bir öğretmen, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına duyarlı davranarak pozitif bir sınıf iklimi oluşturur.

Seçim. Sınıf yönetimi uygulamalarının en önemli ikinci ilkesi, duruma ve koşullara uygun doğru seçimleri yapmaktır. Öğrenciye tercih yapma, seçme hakkı sunulduğunda kendi tercihleri ile ters düşmez ve koyulan kurallara karşı aşırı direnç göstermez. Öğrenci kendisine uygun tercihi yapmadığını düşündüğüne ya da belli tercihlere zorlandığında olumsuz duygular hisseder ve davranış problemleri gösterebilir.

Yansıtma. Sınıf yönetimi uygulamalarının bir diğer önemli ilkesi olan yansıtma, bir insanı kontrol etme ile insana şans verme arasındaki fark gibidir. Ceza veya manipülasyon yoluyla insanların fiziksel olarak kontrol edildiği düşünülse, fikirlerini kontrol etmek mümkün değildir. Bireylerin davranışlarında ve yaşantılarında değişim bir ihtiyaçtır, fakat bu

değişimler gerçekleşirken birey değişime zorlanmamalı, son söz hakkının kendisinde olduğunun rahatlığında olmalıdır. Bu yaklaşımla uzun vadede daha olumlu neticelere ulaşılabilir.

Üstündağ (2004), etkili sınıf yönetimi ilkelerinin, sınıf yönetimi ve disiplini içerisinde birçok alt boyutu kapsayan ilkeler olduklarını belirtip, temelde pozitiflik, seçme hakkı ve yansıtma ilkelerine ek olarak; öğrencilere karşı pozitif tutumlar geliştirmek, dönem dönem disiplin sorunu yaratan öğrencilere karşı bile pozitif tavır geliştirmek, sınıf yönetimi konusunda akla uygun ve iyimser bir bakış açısı geliştirmek, kontrol etmek yerine önlemeye dayalı sınıf yönetimi uygulamaları kullanmak, doğru davranışlara ilgi göstermek ve sınıfta iyi niyet oluşturmak, belli öğrencilere özel alaka göstermekten kaçınmak, öğretimi en az kesinti ve gecikme olacak biçimde düzenlemek, kesintiye yol açan uygulamaları değiştirmek, dönem başında yönetim ilkelerini oluşturmak, sınıf kurallarını belirlerken öğrenci katılımını sağlamak, sınıf kurallarının var olma sebebini açıklamak, olabildiğince az kural koymak ve kuralları herkesin anlayabileceği şekilde yazmak, kurallara uyan öğrencilere uygun pekiştireçler vermek, öğrencinin kişiliği üzerine değil kabul edilmeyen davranışına odaklanmak, uygunsuz davranışın olumsuz boyutlarını açıklamak, ilgi çekmeye yönelik minik hataları görmemek, öğrencileri ceza ile tehdit etmemek, olumsuz eleştirilerden uzak durmak, büyük sorun teşkil eden davranışları danışma veya özel toplantı yolu ile düzeltmeye çalışmak, anne babalar, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile öğretmen arasındaki iş birliği kurallarına uymak ilkelerini belirtmiştir.

Gordon (2001)'a göre etkili ve iyi bir sınıf yönetimi sürecinde, öğrencileri her türlü fiziksel saldırıdan, psikolojik açıdan kötü olan tüm davranışlardan ve sağlıksız çevre koşullarından korumalıdır. Etkili sınıf yönetimi olmadığında, öğrenmeye ayrılan zaman çoğunlukla boşa geçer, bu durumda öğrenmenin ya çok alt düzeyde kaldığı ya da hiç gerçekleşmediğini belirtmektedir. Etkili sınıf yönetimi uygulandığında, öğrenciler kendi

kendilerini kontrol edebilir, sorumluluk alır buna bağlı olarak en yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirirken yaşanan olumlu durum öğretmenlerin stresi de azalmaktadır. Partington ve Hinchliffe (1979) ise etkili sınıf yönetimi için gerekli beş ilke üzerinde durmuştur. Bunlar:

1. İyi kişisel ilişkiler kurma ve geliştirme: Öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmak, onlara genel ve standart tepkiler vermekten çok, bireysel niteliklerini dikkate alarak tepkiler vermektir. Örneğin; isimlerini öğrenmek, ders içinde ve dışında onları tanımaya çalışmak gibi.
2. Yeterli hazırlanma: Ders araç ve gereçlerinin kullanımına hakim olmak, kullanılacak yönteme göre araç gereçleri hazırlamak ve eksiksiz sağlandıklarından emin olmaktır. Bunun yanı sıra, oluşabilecek sorunları önceden tahmin edebilmek ve sorunlarla karşılaştıkça uygun stratejilerle bunları çözmektir.
3. Ders sürecinde araç-gereç ve öğrenci çalışmalarını örgütleme: tüm sınıf ya da belirli bir grubun katılacağı veya bireysel olarak gerçekleştirilecek çalışmaların ne zaman ve nasıl yapılacağını belirlemek, sınıf içi ve dışındaki davranışların farkında olmak, öğrenme sürecinin yaşanacağı ortamı (sınıf, laboratuvar veya spor salonu) iyi tanımak ve en yüksek verimi alacak şekilde faydalanmaktır.
4. Özel pedagojik yetenekler: Öğrencilerin problemlerine ve huylarına dair birçok belirtisini fark etmeyi öğrenmek, bunları açıklama ve sorgulama becerilerini geliştirmektir.
5. Kişisel özellikler: öğretmenin bizzat kendisini en etkili şekilde sunabilmesine ilişkin özellikleridir. Bazı öğrenciler çok başarılı olurken bazılarının başarısız olmaları, değiştirilmesi çok da kolay olmayan kişilik özellikleriyle alakalı olabilir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal alandaki gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi eğitim ve okul yönetimi dolayısıyla sınıf yönetimi alanında da çeşitli gelişmelere sebep olmuş ve farklı sınıf yönetimi modelleri ortaya çıkmıştır. Genel özelliklerine bakıldığında bu modellerin;

- Otoriter yönetimden, demokratik yönetime,
- Öğretmen merkezlikten, öğrenci merkezliğe,
- Şekil yönelimliden, amaç yönelimliliğe

doğru bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen çeşitli değişkenler arasında eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenler en belirleyici değişkendir (Aydın, 1998; Başar, 1999; Tümkaya, 2005). Sürekli kendini geliştirme isteğinde olma, mesleğinin gereklerine göre yetişme, amaçlarını açıkça belirleme, öğrenciyi merkeze alma ve bunlara ulaşmanın ısrarlı gayreti içinde bulunma etkili öğretmen nitelikleri olarak gösterilebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, halen uyguladıkları ve zaman içinde daha da geliştirerek uygulanacak olan insanı merkeze alan eğitim anlayışını kazanmaları ve uygulamaları beklenir. Bu beklentide en önemli rol bundan önce olduğu gibi bundan sonra da öğretmenin olacaktır. İnsanı merkeze almanın sınıf yönetimindeki tezahürü öğrenciyi merkeze almaktır. Bu anlayış ile uygulamaları etkili bir şekilde öğretmenin ortaya koyması beklenir (Can, 1998). Öğretmenin bu süreçte etkili olabilmesi için Balcı (2000) şu önerilerde bulunmuştur:

1. Öğretmen adaylarına değişik ortamlarda farklı tecrübeler kazandırılacak uygulamalara gidilmelidir.
2. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır. Bu ortam; öğretimi vurgulamalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine

özen göstermeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan bir düzen ve disiplin ortamı oluşturulmalıdır.

3. Öğretmenlere yetersizliklerinin kaynağını bulabilme olanağı verecek, kendi öğretimlerinin farklı yönlerini inceleyebilme becerileri kazandırılmalıdır.
4. Öğrenci performansı, sınıf yönetimi yaklaşımları, program planlaması, öğretim yaklaşımı öğretmenleri etkilediğine göre, bu alanlarda yetişmesi sağlanmalıdır.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışan öğretmenleri sınıf yönetimine farklı biçimde yaklaşabilir ve farklı davranışlarda bulunabilir. Gösterdikleri davranışlar öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini belirler. Sınıf yönetimi modelleri Balay (2003), Sarı ve Dilmaç (2004), Başar (2005), Demirtaş (2006) tarafından tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört başlık altında toplanırken; Sarıtaş (2000), Erdoğan (2003), Yaka (2006) tarafından geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır.

Sınıf yönetiminde öğretmenin öğrenciye bakış açısı, sınıfı yönetme davranışıyla ilişkilidir. Her bir bakış açısı öğretmen yol gösterir (Sandra ve Sandra, 2002). Dolayısıyla öğretmenler tek bir modele bağlı kalarak sıradanlaşmayıp, sınıf içindeki farklı değişkenlere, dersin amaçlarına ve öğrenci özelliklerine göre farklı farklı sınıf yönetim modelleri uygulamaktadır.

Geleneksel model. Kaynağı esasicilik eğitim felsefesine dayanan, öğretmen merkezli olan bu modelde, öğretmen öğreten, öğrenci ise öğrenendir. Başka bir deyişle, sınıf içi yaşantılarda ya da öğrenme ortamında öğretmen etkin bir rol üstlenirken, öğrenci edilgen bir rol alır. Kurallar konulurken öğrenci katılımı sağlanmaz ya da fikirleri alınmaz. Öğretmen sınıfın kurallarını koyar, öğrencinin mutlak kabul etmesini bekler. Seneler boyunca eğitim kurumlarında uygulanan bu modelde öğretmenlerden bilgiyi aktarmaları, öğrencilerden ise;

aktarılanları sorgulamadan doğru olarak kabul edip ezberlemeleri beklenir (Erdoğan, 2001). Öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci ilişkileri yapılandırılmış ve otorite öğretmende toplanmıştır (Aydın, 2000). Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde kullanılan bir model olarak görülmektedir çünkü öğretmen geleneksel otorite figürüdür ve öğrencilerine demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmayan bir ortam sunmaktadır. Eğitim sınıfın hakimi olan öğretmenin koyduğu kurallarla, etkinliklerle sürdürülür (Sarıtaş, 2000). Böylece bir yandan sınıf içinde yapay bir ortam sağlanarak öğretmen lider gibi algılanırken diğer taraftan öğrenci davranış bozuklukları artmaktadır. Çünkü öğrenciler kişiliklerinin farklı olması sebebiyle öğretmene karşı farklı tepkiler geliştirmektedir, öğretmen ise yaramaz veya uysal olarak tanımladığı bu öğrencilerin uyum sorunları yaşadığını görememektedir. Bu durumda çoğu zaman, yaramaz olarak tanımlanan öğrenci ile öğretmen arasında açık veya örtülü bir mücadele başlar (Aydın, 2010). Sonuç olarak öğrenci kendine, eğitime, diğer insanlara ve yaşama karşı duyarsızlaşmaktadır, sınıfta otokratik bir profil sergileyen öğretmen sınıfta disiplini sağlamaya çalışırken yaptıkları durumu daha çok güçleştirmekten başka bir işe yaramamaktadır.

Tepkisel model. İstenmeyen bir düzenleniş ya da bir davranışa tepki gösterilen bu modelde amaç kabul edilmeyen davranışı değiştirmektir. Bu anlamda sınıf yönetiminin klasik modeli olarak da tanımlanabilir. Tasvip edilmeyen davranışın olumlu ya da olumsuz pekiştiricilerle önlenmesi esasına dayanmaktadır. İstenmeyen davranış kontrol altına alınırken ceza veya ödülün caydırıcı gücünden yararlanmaya çalışılır fakat bu model kullanılırken Başar (2005)' in de belirttiği gibi her tepkinin bir karşı tepkisi olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Gruptan çok bireye yönelik tepkiler içeren bu yaklaşımın sıkça kullanılması, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin azlığının göstergesi olarak kabul edilir (Başar, 1996; Erdoğan, 2001). Bu modelde öğretmen, istenmeyen davranışa odaklandığından, diğer öğrenciler çalışmayı bozma veya gürültü yapmanın daha dikkat çekici ve önemli

olduğunu düşünmeye başlayabilir. Bu durum istenmeyen davranışı azaltmak yerine artma eğilimine sokabilir (Kuykendall, 1996). Olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durulur, tepkiler bireye verilir ve istenmeyen davranışlara karşı cezaya başvurulur (Şentürk, 2006).

Tepkisel modelin mantığı sonuç - tepkidir, yani öğrenci olumlu bir davranış gösterdiğinde ödül olumsuz bir davranış gösterdiğinde ceza almak durumunda kalır. Sınıf içinde özellikle istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında tepkiyle yok edilmeye çalışılır. Düzeni ödül ve ceza araçları sağlar. Zaman zaman sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışlar için kullanılabilir olsa da, istenmeyen durum ortaya çıkmadan engelleyebilen öğretmen başarılı bir öğretmendir (Arslan, 2011).

Önlemsel model. Gelecekte olabilecekleri önden kestirme, planlama düşüncesine bağlı, istenmeyen davranış ve sonucu ortaya çıkmadan tedbir alma eğilimlidir. Davranış bozuklukları daha meydana gelmeden, bu davranışları önleyici biçimde tedbir alma modelidir (Uzun, 2001). Amacı, sınıfta istenmeyen bir durumun oluşmasına fırsat vermeyecek şekilde düzenleme yapmak ve işleyişi sağlamaktır. Bu modelde sınıf kültürel sosyalleşme sürecinin yaşandığı yer olarak görülür ve sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir düzen oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışların gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan, program ve hazırlıkları kapsar. Etkinlikler kişiye değil gruba ya da sınıfa yöneliktir (Jacobsen ve diğerleri, 1985; Harris, 1991). Bu model kullanılırken amaç sorunu belirlemek değil, sorunu ortaya çıkmadan önlemektir. Önlemsel model istenmeyen davranışların meydana çıkmasını engelleyecek belli düzenlemeler yaptırır, bu düzenlemeler etkili kullanılırsa sınıfta tepkisel modele duyulan ihtiyaç azalır fakat aşırı önlem alınırsa öğrenciler eğitim ortamından sıkılabilir ya da okul dışında karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında savunmasız kalabilir.

Hata yapmama anlayışı temel alınan modelde, sorun önceden kestirilemezse model işe yaramaz. Önlem alma şekli abartılı ve öğrenciyi bunaltacak boyutta olmalıdır. Önlemsel modeli kullanmak isteyen bir öğretmenin, ön görüşleri ve geleceği görebilme yetenekleri gelişmiş olmalıdır. Alınan önlemlere rağmen ortaya çıkabilecek sorunlara sevgi ve saygı ile tepki verilebilir. Bu model etkili kullanılırsa, istenmeyen davranışların ortaya çıkması önlenir (Şentürk, 2006).

Öğrencilerin ders dışındaki istenmeyen davranışlarını engellemek için dikkat çekici planlar yapmak, okula gecikiyorlarsa gecikmenin sebeplerini ortadan kaldırmak, öğrencinin dikkatini çekebilmek için derse küçük öykülerle başlamak ya da ailesi ilgilenmediği için başarısı düşebilecek bir öğrenci için başarısız olmasını beklemeden ailesi ile görüşmek bu modelin kullanımına örnek olarak verilebilir.

Gelişimsel yaklaşım. Öğrencilerin deneyimsel, fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim düzeylerinin gerektirdiği gibi davranılmasının savunma modelde, öğretmen öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmek ve yaratabilecekleri sorunları dikkate alarak plan yapmalıdır. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin temel öge olarak görüldüğü sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2005). Öğrencilerin gelişimsel özellikleri düşünülerek sınıf yönetiminin tasarlanması ve gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun davranış beklenmesi başarıyı artırır. Dersler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olacak biçimde hazırlanır, sınıf kuralları ve öğrenci sorumlulukları belirlenirken onların gelişim özellikleri ön planda tutulur (Şentürk, 2006). Gelişimsel model, öğrencinin gelişim düzeyine paralel olarak, duyguları, algılama düzeyi, beklenti ve ilgilerine göre tepkiler vermeyi gerektirir (Uzun, 2001). Bu modelde en önemli faktör öğretmenin öğrencinin gelişimsel özelliklerinin farkında olması ve olayları anlamlandırıp tepki verirken gelişim dönemine uygun davranması ile öğrencilerin olayları nasıl anlayacağı, nasıl tepkiler vereceğini bilmesidir. Öğretmen gelişim özelliklerinin sınıf yönetimi açısından ortaya çıkarabileceği sorunları dikkate almalıdır.

Jacobsen (1985) öğrencilerin gelişimsel özelliklerini sınıflandırdığında bu modeli dört basamaktan oluşturduğu görülür. Bunlar:

Birinci basamak, öğrencinin onuncu yaşına kadar devam eden, öğrencinin nasıl olması gerektiğini ve öğrenci olmanın gereklerinin öğrenildiği bu basamakta öğretmene çok iş düşer. Bu basamakta öğretmen etkili bir sınıf yönetimi için uzun süre ve emek harcamak zorundadır.

İkinci basamak, on ila on iki yaş arası dönemdir. Öğrenciler bu basamakta olgunlaşmaya başlayarak, sınıf düzenine uymaya ve öğretmeni üzmemeye çalıştıkları için sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki döneme göre azalır.

Üçüncü basamak, on iki ila on beş yaş arası dönemdir. Bu dönemde öğrenciler farklı duygular yaşarlar. Sınıfın kurallarını ve otoriteyi sorgulama eğiliminde olup, yetke görüntüsü verirler. Kendilerini ön plana çıkarma çabaları artar, birbirlerini koruyup, destekleyerek ya da öğretmenini sıkıntıya sokarak akran beğenisini kazanmaya çalışırlar. Bağımsız davranmaya ve güç gösterisi yapmaya yönelirler.

Dördüncü basamak, öğrencilerin lise yıllarını kapsar. Öğrenciler bu dönemde kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini idrak etmeye başlar. Kendi davranışlarını sorgularken, kimlikleri şekillenmeye başlar. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme süreci hızlanır. Bir nevi akıllanırlar ve yönetim sorunları azalmaya başlar. Bu süreçte anne baba ya da yetişkinlerin etkisi iyice azarken akranlarından etkilenme düzeyi artar. Yirmi yaş dolaylarına kadar azalan anne baba ya da yetişkin etkisi sonra yeniden artmaya başlar.

Bütünsel yaklaşım. Bu modele sınıf yönetimi modellerinin sistem yöntemi de denilebilir. Çünkü sınıf yönetimini etkileyen tüm faktörlerin dikkate alınır ve sınıf yönetiminde uygulanacak model bu faktörlere göre belirlenir. Yani daha önce açıklanan geleneksel, önlemsel, tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin uygun yer ve zamanda, birbirleriyle ilişkili ve iç içe kullanılmasıdır. Model, önlemsel sınıf yönetimi modelini daha çok tercih edip, sorunların devam etmesi durumunda tepkisel modelin

kullanılması şeklinde kullanılır. Öğretmen tüm modelleri kullanarak olaylara göre bir model belirler. Sınıfı çevresiyle beraber ele alır. Sınıfın çevresini ise okul, aile ve boş zaman etkinliklerinin de bulunduğu arkadaş çevresi oluşturur. Burada öğretmenden beklenen, sınıf yönetiminde önlemsel ve gelişimsel modelleri en fazla, tepkisel modeli ise en az kullanmasıdır (Şentürk, 2006).

İstenen davranışların gerçekleşebilmesi, öğrencilerden beklenen istendik davranışların daha güçlü hale gelmesi, arzu edilmeyen davranışların ise oluşturulan fiziksel, eğitsel ve sosyal ortamlarla zayıflatılması, tüm önlemsel yönetim çabalarına rağmen oluşabilecek istenmeyen davranışların ise tepkisel yönetim araçlarıyla kontrol edilmesi ve yok edilmesi anlayışıyla hareket edilir. Bu bağlamda gruba olduğu kadar bireye de yöneliktir. Model ayrıca öğrencilerin farklı gelişim düzeylerini dikkate alarak buna uygun etkinlikler yapmayı içerir (Başar, 2001).

Öğretmenlerin günlük şekilde dersleri planlaması, konu ve görevleri belirlemesi, yapılan uygulamalar hakkında çeşitli değerlendirme ile yargılarda bulunması, öğrencileri çalışmaya imrendirmesi, okul ve sınıftaki hareketliliğini izlemesi, hem kişisel hem de gruplara ilişkin birçok etkinliği birbirleriyle bağlantılı olarak örgütlemesi bütünsel model uygulamalarıdır. Öğretmenin, bir taraftan uygun davranışı ödüllendirirken, diğer taraftan uygunsuz davranışta bulunanlar için etkili yönetim stratejileri kullanması, eğitim için gerekli araç gereç ve kitapların yanı sıra, uygun öğretim tekniklerini seçmesi ve benzeri etkinlikleri aynı zamanda ve eşgüdümlü olarak yapması da sınıfın bütünsel modelle yönetilmesi çabalarının bir yansımasıdır (Wragg, 1995). Özetle karma bir modeldir (Erdoğan, 2001).

Alınan tüm önlemlere, istendik davranış kazandırmak için uğraşılan tüm uygulama ve ortamlara rağmen sınıf içerisinde hala istenmeyen davranışlar meydana gelebilir. Dreikurs (1987) bu davranışların sebeplerini; eğitim programı, aile, arkadaş çevresi, öğrenci özellikleri, eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmen tutum ve davranışları, farklı

kültürler, sınıf kurallarının netleşmemesi, ilgi çekme, güç gösterisi yapma, intikam alma, sınıfın fiziksel özellikleri ve düzenlemesi, kaynak olarak kullanılan araç gereç ve materyallerdeki sınırlılıklar olarak sıralamıştır.

Sınıf Yönetim Anlayışları

Sınıf yönetimi, sorunsuz veya daha gerçekçi bir söylemle az sorunlu bir sınıf ortamı oluşturabilmek için izlenecek ilke, kavram ve dizgeler sistematığı olarak tanımlanabilir. Sınıf yaşamını tümüyle problemsiz bir alan olarak algılamak insan ve yaşam doğasına uygun değilken eğitim gereklerine uygun düşmesi beklenemez. Sınıfı yönetme her durumda mevcut durumu geliştirmek, daha olumlu ve üretken bir öğrenme iklimi oluşturma amacına yöneliktir. Bunun için öncelikle var olan durum ile ideal durum arasındaki farkın bilinçli ve seçici bir şekilde algılanması ve çözümlenmesi lazımdır. Bu görev öğretmene aittir (Chilcoat, 1992). Mevcut durumun analitik bir yaklaşımla çözümlenmesi ve ideal durumun gerçekçi ölçülerle saptanması sürecinde üç temel boyut bulunmaktadır. Bunlardan ilki, mevcut durumda var olan olumlu özellikleri belirlemek ve korumakla ilgilidir. İkincisi, mevcut durumda var olan ve değiştirilmesi istenen durumların belirlenmesi ve çözümünde uygulanabilecek stratejilerin geliştirilmesidir. Son boyut ise var olan durumu ideal durum yönünde değiştirme sürecinde oluşabilecek potansiyel sorunları önceden görerek, değişimi kurumsallaştırmakla ilgilidir (Canter ve Canter, 1976).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi şekilleri ya da tarzları, bir öğretmenin sınıf içi ilişkiler ve sınıftaki öğrenme uygulamalarına ait düzenlemeleriyle tutarlı şekilde gösterdikleri davranışları yansıtırma seviyesi olarak tanımlanabilir (Hesapçıoğlu, 1994). Öğretmenlerin yönetim biçimleri, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı farklı kategorize edilebilir, çünkü öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında farklı rolleri uygulamaları, bu rollerden biri olan ve muhtemelen en önemlisi öğretimsel liderlik rolüdür (Ounpigul, 2000).

Sınıfında başarılı olan, okuluna ait açık ve odaklı bir vizyona sahip olup, başarıya daha fazla yönlendirici uygulamalar sergileyen öğretmenler, öğretim liderleri olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996). Bu alanda yapılan araştırmaların bulgularına göre; etkili liderlik rolleri gösteren öğretmenlerin öğrencileri yönetme alanında yüksek seviyede başarılı oldukları, aynı öğretmenlerin derslerine daha iyi hazırlanıp daha etkili şekilde sundukları, neticede derste olumsuz hareketlerin çok alt seviyede meydana geldiği görülmüştür (Smith ve Laslett, 1996).

Yapılan araştırmaların çoğu, örgütlerde hakim olan liderlik biçiminin, üyelerin doyum ve verimliliklerini doğrudan etkilediğini, Blake ve Mouton' un Yönetim Ölçeğinde geçen, insana ve üretime dönük liderlik şekillerinin algılanan örgüt iklimini büyük ölçüde belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Ertekin, 1978). Blake ve Mouton (1964) iyi öğretmenlerin görev aynı zamanda da insan merkezli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Onlara göre iyi öğretmen, bazen emredici ve üretime yönelimli, bazen destekleyici ve insanlara alaka gösterici, bazen de hem üretime hem de insana dönük ve katılımcı olmalıdır. Ounpigul (2000), Blake ve Mouton' un yönetim ölçeğine benzer bir liderlik sınıflandırması yapmıştır. Ona göre öğretmenler; otokratik/buyurgan, demokratik/buyurgan olmayan ve başıboş/kendi haline bırakan olmak üzere üç çeşit liderlik özelliğine sahiptir.

Kris (1997) yapmış olduğu sınıflandırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını başıboş, otoriter, takdir edilen ve aldırılmaz olarak dört başlık altında toplamıştır (Kris, 1997' den akt. Ekici, 2012).

Liderlik Dizin Kuramı'na göre eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim anlayışları genel olarak otokratik, demokratik ve ilgisiz olarak sınıflandırılmıştır (Aydın, 1994; Edwards, 1997; Uluğ, 1999). Sınıf yönetimi anlayışları, istendik sınıf koşullarının oluşturulmasına yönelik tüm faaliyetleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. İçerisinde sınıf yönetimi konusunda farklı bakış açılarına ve kavramlaştırma sistematiğine sahip bir dizi

yaklaşım bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bütünüyle sadece bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğunu söylemek imkansızdır. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı bu üç yönetim anlayışından en hakim olana göre belirlenebilir.

Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Bu anlayış içerisinde bulunan öğretmenler sınıfla ilgili tüm kararlar için kendilerini yeterli ve sorumlu hissetmektedir. Öğretmen tüm kararları oluştururken, öğrenciden beklenen alınan bu kararlara sorgulamadan uymaktır. Bu anlayışta öğretmenler, öğrencilerin sınıfta aktif olmasını, kontrolü kaybetmek olarak yorumlarlar (Tassell, 2005).

Güce dayanan ilke ve kuralların uygulanmasıyla ortaya çıkan bu yönetim anlayışının özündeki güdü güçtür (Erdoğan, 2001). Otokratik öğretmen karar alma yetisini öğrencileriyle paylaşmaz, aldığı kararların sorgulanmadan uygulanmasını bekler (Plunkett ve Raymond, 1994'den akt. Ağaoğlu, 2007). Ancak bu durumdan öğrenciler rahatsız olur, sınıfta bulunmayı psikolojik olarak istemezler. Üst sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki tartışmalar büyüyüp, çatışmalara yol açabilir. Öğretmen bir nevi emirlerinin yerine getirilmediğini düşündüğünde katı disiplin kurallarına başvurabilir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin kendi belirlediği amaçlara ulaşmasını sağlamak için sık sık fiziksel veya psikolojik cezalara ve tehditlere yönelebilir.

Bu anlayışta göreve yüksek eğilim varken insana düşük düzeyde yönelim vardır. Tüm kararları kendisi alan ve karar alma sürecine öğrencileri dahil etmeyen öğretmenler, buyurgan olur ve öğrencilerinden yalnızca emirlerinin yerine getirilmesini beklerler (Oungipul, 2000). Sınıf içi faaliyetlerin tertip edilmesinde ve karar vermede otokratik anlayışa sahip öğretmenler, dersle ilgili hedefleri belirler, planları yapar, araç-gereçleri kendisi seçer, değerlendirmeyi de kendisi yapar, her fırsatta öğrenciye hükmetmeye çalışırlar. Hükmetmeyi başardıklarında sınıfta, gerginlik, korku ve boyun eğme havası hakim olurken, hükmetmeyi başaramadıklarında ise öfkeli ve endişeli davranışlar sergilerler. Öğrencileriyle yüksek sesle

konuşma, emir verme ve güç kullanarak öğrenciler üzerinde baskı kurma, öğrencileri eleştirme, hata bulma ve cezalandırmaya çalışma otokratik öğretmenlerin en bariz özellikleri arasındadır (İpek, 1999).

Otokratik öğretmen, otoriter yapılı bir okul ve sınıf ortamı meydana çıkarır. Otoriter anlayışın hakim olduğu bir sınıfta erk güdüsü yüksek, tatmin düşük, gruba karşı olumsuz davranış, düşük randıman ve yaratıcılık görülmektedir (Ertekin, 1978). Otokratik öğretmenler, eleştirmeye meyilli olup, standartlarını hep yüksek belirlerler, alışılmışın dışındaki durum ve davranışlardan rahatsız olurlar. Bu öğretmenleri patron davranışlı bulan öğrenciler, onlarla iletişime geçmekten kaçınırlar. Çok tenkit eden ve yargılayan bu öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kendi kendine düzeltme konusunda yetersiz olduklarını düşünürler (Külahoğlu, 2000).

Otokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmen eğitimde bilgiyi esas aldığı için, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri geri plana atmıştır (Uluğ, 1999). Bu anlayışta öğrencinin görüş ve fikirlerini açıklamasına, kişiliğini ortaya koymasına müsaade edilmez (Dönmezer, 1999). Otokratik yönetim anlayışında sınıf atmosferinin baskıcı olması sebebiyle, öğrenciler kendilerini ifade edebilecek fırsatlar bulamazlar. Sınıf ortamında monotonluk artar, öğrencilerin kendilerine olan güveni azalır ve sorumluluk almaktan kaçınırlar.

Araştırmalarla otokratik biçimde yönetilen grup etkinliklerinde bireylerin kısa dönemde başarı seviyelerinin yüksek olduğunu, uzun dönemde ise başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Plunkett ve Raymond, 1994). Otokratik sınıflarda öğrenciler kendilerini denetlemeyi ve sonuçlarıyla başa çıkmayı değil, itaat etmeyi öğrenirler. İtaat anlayışı ile yetiştirilen bu bireyler özerk bir kişilik geliştiremeyip, bağımlılık ilişkisi içinde hayatlarını sürdürürler.

Kendilerini sınıfın patronuymuş gibi gören bu öğretmenler sınıf içi ilişkilerinde aşağıdaki tutum ve davranışları sergilemektedirler (Charles ve diğerleri, 1996).

- Ders konularını ve derslerin işlenişi ile ilgili standartları belirlemede öğrencilerin fikirlerini almazlar. Planlama aşamasında, öğrencilerle fikir alışverişinde bulunmazlar.
- Ders boyunca öğretmen öğrencilerden daha çok konuşur, yaparak öğretmen yerine, sözel anlatımı tercih eder, öğrencilerin derse katılması ancak öğretmenin soru sormasıyla mümkün olur.
- Öğretmen, başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin fikirlerini almaz, kendi fikirlerini uygulama eğilimindedir.
- Öğrenciler sınıftaki disiplin ortamına zora başvurarak uyum sağlamaya çalışırlar.

Öğretmenin öğrenciler üzerinde doğrudan baskı uygulaması, kuşkusuz otoriteye sahip biri olduğu imajını sergileyebilir. Ancak bu otorite öğrenciyi iç denetimi olmayan, edilgen, çekingen bir kişiliğe sahip gibi gösterirken, öğretmenin olmadığı veya baskının hissedilmediği durumlarda disiplin sorunları meydana gelebilir (Robinson, 1980). Eleştiri ya da övgüler bireye yönelik olduğu için böyle bir sınıf ortamında, öğrenciler arasında samimi ilişkiler yerine rekabet duygusu yaşanır ve öğrenciler birbirleriyle yardımlaşmaya pek açık değildir. Sınıf genelinde yüksek olmayan yardımlaşma, öğretmenin tabiri caizse aynı kefeyle koyduğu öğrenciler arasında daha yüksek düzeydedir (Van Sickle, 1983).

Tezcan (1996), otokratik sınıf yönetimi anlayışının baskın olduğu sınıflarda, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini şöyle sıralamıştır;

1. Öğrenci, sahici disipline yöneltilemez. Ders içindeki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik hali içinde bulur.
2. Dıştan gelen baskıyla disiplin ortamı oluşturulduğu için öğrencinin iç denetimi gelişmez, otorite olmayan durumlarda ne yapacağını bilemez.

3. Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz. Baskı altında olan öğrenci istediği davranışları sergileyemez, çekingen davranır.
4. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez. Söz hakkı alınmayan ortamda bulunduğu ve kuralların belirlenmesinde payı olmadığı için itaat eder, zorunlu hissedebilir fakat sorumluluk hissetmez.
5. Öğretmenin derste methetme ve eleştirmeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler çatışmaya ve kıskançlığa dönüşür. Takdir edilen ya da eleştirilen davranışlar kişilere yönelik olduğu için, bu öğrencilerin birbirlerine olan bakış açısını da etkiler. Fazla övülen öğrenci kıskanılabilirken, eleştirilen öğrenci ise yalnızlaşabilir.
6. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma ve karar verme özellikleri gelişemez. Sınıf ortamındaki herhangi bir durum ya da kararda inisiyatif almadığı için edilgen bir birey olarak yetişir.
7. Biz duygusu değil de ben duygusu gelişir. Aldığı eleştiri ya da övgüler kişiliğine yönelik olduğu için başarı ya da başarısızlığını bireysel algılar, paylaşmaz.
8. Derste anlama değil ezbercilik egemen olur. Öğretmen yaparak yaşayarak değil sözel anlatım yöntemini kullandığı için öğrenci açısından anlama ya da içselleştirmeden çok ezberleme yöntemi mantıklı olur.
9. Öğrencide derslere karşı isteksizlik olur, dersin hemen bitmesini ister. Davranışları kısıtlanan, söz hakkı olmayan öğrenci monotonlaşan ortamdaki sıkılır, bir an önce kendini özgür hissedeceği bir ortama kavuşmak ister.

Otokratik sınıf yönetimi anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, bilinçli, özgüven ve sorumluluk sahibi, kendi fikirlerini özgürce ifade edebilen, farklı fikirlere saygı duyan, demokrasi kültürünü yaşayan ve yaşatan bireyler amaçlanan eğitim sistemi için çok uygun bir sınıf yönetimi anlayışı değildir.

Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Büyükkaragöz (1995)'e göre, demokrasi bir kimsenin istediği her şeyi yapabilme özgürlüğüne sahip olması demek değil, bir kimsenin kendisini ilgilendiren kararlara katılma ve bu kararları etkileyebilme özgürlüğüdür. Bir sınıf ortamındaki karar alma biçimi sınıf içi demokrasinin somut bir göstergesidir. Otokratik sınıf yönetimi anlayışının benimsendiği bir sınıfta tüm kararları öğretmen alırken, demokratik anlayışın sergilendiği bir sınıfta öğrenciler kendilerini ilgilendiren tüm kararlara katılabilirler (Clegg ve Billington, 1994).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmen, sahip olduğu gücü paylaşmaya ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışır. Sınıf ortamında demokrasi, grubun kendi kendini yönetmesidir. Asılolan grubu yönetecek kişileri seçip serbest bırakmak değil, seçilenlerin kararlarını grubun da etkilemesini içerir (Cangelosi, 1988; Başar, 2009).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmen, öğrencilerin duygu ve fikirlerine değer verir, onlara karşı sevgi ve güven yüklüdür. Böyle bir sınıf ortamında öğretmen kendini öğrenciden üstün görmez, sınıfın bir üyesi gibi davranır, gerçekleştirilecek etkinlikler ve sorumluluklar paylaşıldığı için başarı ya da başarısızlık da eşit olarak paylaşılır. Demokratik sınıf ortamında öğrenciler kuralların belirlenmesinden uygulanmasına kadar tüm süreçte yer alırken, öğretmen öğrencilere rehberlik yapar ve kuralları anlamalarına yardımcı olur (Edwards, 1997). Kurallar uygulanırken ödül ve ceza, objektif bir şekilde öğrencinin kişiliğine değil konuya ya da davranışa yönelik olarak verilir. Demokratik sınıf yöneticisi, hakaret etme ve aşağılamaktan kaçınır, sorumlukları tüm sınıfla paylaşarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır (Erdoğan, 2001). Demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencilerine olan ilgi ve sevgisini açıkça gösterir, olumsuz davranışlara değil olumlu davranışlara vurgu yapılır, ortak hedeflere ulaşmak için tehdit ve baskının yerini methetme ve teşvik alır (Ağaoğlu, 2007).

Sınıfta demokratik özelliklerini ön plana çıkararak öğretmen, esnek, konu ve dersini sunmada azimli, sınıfa rahatlatıcı bir hava yayan, öğrencilere çalışmalarını iyi ve başarılı şekilde tamamlamaları hususunda destek veren, öğrencileri sık sık takdir eden ve ödüllendiren, onlara mantıklı davranıldığında öğrencilerin de mantıklı davranacakları bilincine sahip, sınıfını güven içerisinde yöneten ve bunu davranış ve tutumlarıyla ortaya koyan öğretmendir (Smith ve Laslett, 1996).

Sınıf yaşamının kendisi ise yaşamda var olan demokrasi ve öğelerinin de sınıf ortamında geliştirilmesi için, demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip bir öğretmenin özellikleri (Gerzon, 1997);

- Bireysel farklılıklara her ortamda saygı duymak,
- Sınıf yönetimi sürecini demokratik işletmek,
- Öğrenci faaliyetlerini destekleyici ve yönlendirici olmak,
- Öğrencilere karşı davranışlarında hoşgörülülük ve esnek olmak,
- Sınıf içerisinde karar alma sürecine öğrencileri dahil etmek,
- Sınıfta liderlik davranışlarının gelişmesine destek olmak,
- Her öğrenciye kendini özel ve önemli hissettirmek,
- Öğrencileriyle ilişkilerinde iletişime ve eleştiriye açık olmaktır.

Etkili bir sınıf yönetiminin öğrenciye kazandıracak en önemli özellik demokrasi kültürüne sahip birey olmaktır. Okul, bireyleri hayata hazırlıyorsa korunmuş bir çevre gibi değil, gerçek hayat gibi olmalıdır. Sınıfta demokrasi kültürü ve demokratik etkileşim, öğrencilerin eğitim etkinliklerine içtenlikle ve bütün gayretleriyle katılmaları olarak nitelendirilir (Aydın, 1998).

Demokratik sınıf yönetiminde, sınıf içi kararlar grup fikir alışverişinden sonra yine grupça alınır. Öğretmen öğrencilere detaylı amaçları ve farklı farklı seçenekleri sunar, öğrencilerin kararlarını kendi almaları için onlara yardımcı olur. Demokratik yönetim

biçiminde bulunan öğrencilerin, bu kültürü içselleştirdiklerinde daha başarılı oldukları savunulmaktadır (Dönmezer, 1999). Tezcan (1996) ‘ da demokratik sınıf yönetimi anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini;

- Öğrenci kendi kendine araştırma ve karar alma alışkanlığı kazanır.
- Öz güveni yüksek bireyler olarak kendi kararlarını alıp, uygulayabilirler.
- Öğrenciler anlayarak öğrendiği için öğrenilenler öğrencide kalıcı olur.
- Öğretmen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasını sağlayacak yöntem ve gerekli süreyi verdiği için anlamlı öğrenme gerçekleşir.
- Öğrencide iç denetim yeterliği gelişir.
- Sorumluluk paylaşıldığı için herkes kendi sorumluluğunu bilir ve gerektirdiği gibi davranır.
- Öğrenciler arası ilişkilerde işbirliği duygusu gelişir.
- Öğretmen işbirlikli ortamı desteklediği ve birlikte başarıma duygusu tadıldığı için işbirliği duygusu gelişir.
- Öğrencide sorumluluk bilinci gelişir.
- Her sürece dahil olan öğrenci, sorumluluklarını yerine getirmenin önemini ve getirilerinin farkında olur.
- Öğretmene ve kendine güven oluşur.
- Birlikte karar alınan ve başarılan her iş ortamdakilere olan güven duygusunu perçinler.
- Öğrencinin fikirleri ile hareketleri arasında uyum gelişir.
- Kendi fikirlerini sunan ve bunları uygulayabilen öğrenci, zamanla bu konuda çok daha başarılı olur.

Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin dersye da etkinliklere katılımı, etkililiği ve akademik başarısı ile sınıfın sosyal ve politik yapısı arasında doğrudan bir bağlantıdan bahsedilemez. Öğrenciler arasında içten ve işbirliğine dayalı ilişkiler vardır, öğrencilerin

statüleri akademik başarı dışında diğer sosyal özellikleriyle çok alakalı değildir (Cooper ve Upton, 1992).

Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin fikirlerini alır, yapılacak etkinlikler konusunda onlarla anlaşır, çalışma düzenlerini seçme şansı verir. Yapılan bir araştırmada, demokratik davranılan gruptaki öğrenciler, arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmiş, yaptıkları işten keyif aldıkları gözlenmiş ve başarıları az da olsa artmıştır. Otoriter davranılan grupta başarı daha çok artmış, fakat öğrencilerin gerginliği de artmış, dahil olduğu gruba ve öğretmenine olumsuz tavır takınmışlardır. Serbest bırakılan grup ise en başarısız aynı zamanda etkisiz grup olmuştur (Jacobsen ve diğerleri, 1985).

Sınıf etkinliklerinde, hem kendilerinin hem de başkalarının davranışlarından sorumlu olan öğrenciler daha dikkatli ve özenli davranışlarda bulunacaklardır (Clark ve Peterson, 1986; Açıköz, 1992). Evde, okulda, sınıfta demokratik bir ortamda yaşamamış, fikirleri alınmamış ya da önemsenmemiş çocukların ileride demokratik tutum sergilemelerini beklemek çok güçtür.

İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışı

Bu yönetim, sınıf ortamında belirsizliği, güçsüzlüğü, dağınıklığı, başıboşluğu ve yönlendirme yetersizliğini ortaya çıkaran yönetim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetim anlayışı, sınıf içi etkileşimin öğretimsel değerinin farkında olmayan ve öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından uygulanır (Uluğ, 1999).

Öğrencilerin sınıf ortamında tamamen serbest oldukları bu anlayışta, her şeyi yapmaları mümkündür. Öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencileri kendi hallerine bırakmıştır. Bu anlayış sınıf düzeninin bozulmasına, düzensizliğe, öğrenciler arasında hayal kırıklığına, gerginliğe, moral bozukluğuna, performans ve verim düşüklüğüne yol açar (İpek,

1999). Bu öğretmenler öğrenci davranışlarına sınır çizmeyi, onları gözetip davranışlarını denetlemeyi düşünmezler, aşırı hoşgörülü, plansız ve dağınıktırlar.

Bu anlayışa sahip öğretmenler, kararları almayı tamamen gruba bırakır, iş sürecine düşük ilgi duyar ve sonuçlarının nereye vardığıyla pek ilgilenmezler (Ounpigul, 2000). İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenler, öğrencileri güdülemek, etkilemek ya da özendirmek için hiçbir şey yapmazlar, ellerindeki yetkileri de kullanmazlar. Öğretmenin yönetsel ve öğretimsel uygulamalarda bulunmaması, öğrencilerde okula yabancılaşma, yönetimde yetersizlik, yönetsel gücü kullanmaya gerek görmeme ya da inanmama gibi sebeplere bağlı olabilir (Başaran, 2000).

Bu sınıflarda disiplinsizlik ve karışıklık egemendir, öğretmen sadece sorduğunda öğrenciye bilgi verir, davranışlarını ne takdir eder ne de eleştirir. Sınıf ortamında disiplinin olmaması, her öğrencinin kendi amaçlarına doğru hatta birbirlerine karşıt amaçlara doğru yönelmelerine neden olabilir (Durukan ve Öztürk, 2004).

Öğrenciler ihtiyaçlarına, ilgi ve isteklerine göre kendilerini motive etmek zorundadırlar. Öğrencilere sunulan amaçların gerçekleştirilmesinde, öğrenciler göstermeleri beklenen davranışlar açısından tamamen serbesttirler (Hicks, Herbart ve Gullett, 1981). İlgisiz yönetim anlayışını özellikle ilköğretimin ilk basamağında uygulanabilir bir yöntem olarak görmek hiç doğru değildir. Çünkü bu anlayışta bir “eğitim”den çok eğitimsizlik söz konusudur (Hesapçıoğlu, 1994). Bu tür bir anlayışın öğrenciye etkileri Tezcan (1996)’ ya göre;

- Öğrenciler derste serbest kalır.
- Öğrenciler ders esnasında belli bir hedefe yöneltilmediğinden, hayatı boyunca bir hedefe yönelemez.
- Öğrenci derste disiplinli davranmazsa bu disiplin sorunu yaşamı boyunca devam eder.
- Sınıfta çalışma ve öğrenme ortamı azalır.

- Öğrenciler sınıf içerisinde her istediklerini yaptıkları için öğrencilerin isteklerinin birbirlerinden değişik olması halinde sık sık çatışma meydana gelir.

İlgisiz sınıf yöneticilerinin bazıları bu anlayışı gerçekten inandıkları için uygularken, bazıları kurumuna, mesleğine ya da kendine yabancılaştığı için uygular. Yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin sınıflarında stres, bunalım, karışıklık ve şaşkınlık duygusu ortaya çıkabilir (Erdoğan, 2000).

Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması

Otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi özellikleri bakımından incelendiğinde Şekil 1'deki çizelge elde edilmiştir (Moore, 1989'dan akt. İpek, 1999):

Şekil 1. Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Sınıf Yönetimi Özellikleri.

Otokratik Yönetim	Demokratik Yönetim	İlgisiz Yönetim
• Cezalandırma	• Dostça davranma	• Kendi haline bırakma
• Hata Bulma	• Kararlı olma	• Tamamen özgür bırakma
• Emir Verme	• Cesaret verme	• Karışıklık
• İsteme	• Teşvik etme	• Düzensizlik
• Eleştirme	• Yardım etme	
• Bağırma	• Rehberlik etme	
• Zorlama	• Gönül alma	
• Bastırma	• Sıcak davranma	
• İncitme	• Önem Verme	
• Korkutma	• Eşit davranma	

Sınıf yönetimi anlayışlarının karşılaştırılmasında otokratik sınıf yönetimi anlayışı, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı olmak üzere aralarındaki farklar aşağıdaki Şekil-2’de belirtilmiştir (Hicks ve Gullet, 1981’den akt. Terzi, 2001):

Şekil 2.Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması.

Otokratik Sınıf Yönetimi	Demokratik Sınıf Yönetimi	İlgisiz Sınıf Yönetimi
Uygulamalar öğretmen tarafından belirlenir.	Uygulamalar olanaklar çerçevesinde grup tarafından tartışılır ve kararlaştırılır.	Grup veya bireysel kararlara tam bir özgürlük vardır. Öğretmen etkinliği en alt düzeydedir.
Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.	Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimi ile gerçekleşir.	Öğretmen gerektiğinde veya yardım istendiğinde eğitim etkinliklerinde yardımda bulunur. Bunun dışında sürece katılmaz.
Öğretmen genellikle her öğrencinin birlikte çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.	Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbestirler ve işbölümü gruba bırakılmıştır.	Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacakları konusu ile kesinlikle ilgilenmez.
Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve örgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır	Öğretmen örgü ve eleştirisinde nesnel davranır ve psikolojik olarak grubunun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.	Sadece sorulduğunda öğrenciler etkinliklere ilişkin görüş bildirir ve etkinliklerin gerçekleşme sürecine müdahale etmekten kaçınır.

Şekiller incelenip, genel olarak değerlendirildiğinde; otokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin hükmedici, buyurgan ve itaat sağlama eğilimli olduğu, demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin doyum sağlayıcı, yardım eden ve rahatlatıcı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenler ise herkesi ve her şeyi kendi haline bırakan uygulamalar sergilemektedir (Balay, 2003).

Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Gözütok (1995) öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarını “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” isimli araştırmasıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda; aday öğretmenlerin, öğretmenlik yapmakta olanlara göre daha demokratik tutumlar sergilediği; cinsiyet, kıdem ve çalışılan sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumlarında bir farklılaşma olmadığı; ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer okul (eğitim fakültesi, eğitim yüksekokulu vb.) mezunlarına göre ayrıca ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin de ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergilediği görülmüştür.

Terzi (2001), Eskişehir ili Merkez ilçesinde görev yapan 736 öğretmene uyguladığı “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi “ ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde otokratik, demokratik veya ilgisiz yönetim profillerinden hangisini yansıtan davranışlar sergilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre daha otokratik yönetim anlayışı sergilerken, demokratik yönetim anlayışına ilişkin görüşleri ise yaş değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin otokratik ve demokratik yönetim anlayışları mesleki kıdeme göre farklılık göstermezken; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre otokratik ve demokratik yönetim anlayışları farklılık göstermezken; AÖF Önlisans Programı’ndan mezun olan öğretmenlerin daha fazla ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2006), “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri” adlı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve öğrenci davranışları ile başa çıkmada bir sorun olmadığını

tespit etmiştir. Sınıf yönetimi açısından gerekli düzenleme ve davranışları uygulamada ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 40-49 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre, lisans ve eğitim yüksekokulu mezunu olan öğretmenler diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre, 20 yıl ve üzer kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, 2. sınıf öğretmenleri diğer sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha hassas oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ilgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında; İstanbul’ da ilköğretim okullarında görev yapan 766 öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile farklı değişkenler (okul, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul, sınıf yönetimiyle ilgili alınan ders, kurs, seminer, sınıf yönetimiyle ilgili okunan kitap, görev yapılan okulda tüm gün ya da sabahçı - öğlenci öğretim ve sınıf mevcudu vd.) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin; her öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme, sınıftaki potansiyeli etkili şekilde kullanabilme, ders esnasında meydana gelen davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale edebilme ve eğitim araç gereçlerini amacına ve ders konularına uygun kullanabilme gibi sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği, sınıf yönetimi yönünden kendilerini yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2008) , Eskişehir ilinde görev yapan 305 öğretmenle oluşturdukları “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sınıf yönetiminin en etkili ögesi olarak gördükleri öğretmenin sınıf yönetimindeki çalışma alanlarının boyutlarını; alan hakimiyeti, amaçlı davranış, planlama, sınıfta iletişim, sınıf içi liderlik, etkinlik yönetimi, sınıfta davranış yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme olarak belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin belirlenen sınıf yönetimi

çalışma alanı boyutlarından en çok “alan hakimiyeti”, en az ise “planlama” boyutunda yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Yeşilyurt, Çankaya (2008), sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirledikleri araştırmalarını 2006-2007 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapmakta olan 225 ilkokul öğretmeni ile yapmıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin vizyon geliştirme, farklı öğretim tekniği ve yöntemi kullanma, rehberlik etme, etkin dinleme, uygun sınıf atmosferi oluşturma, disiplin ve öğretimi dengede tutma, uyarı ve eleştirilerde olumlu cümleler kullanma, öğrencilerin problemleriyle ilgilenme, ihtiyaçlarını bilme, öğrencilere sıcakkanlı ve adil davranma konularında sınıf yönetimi açısından oldukça önemli yetenekleri oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenleri açısından da öğretmen nitelikleri arasında anlamlı farklara ulaşılmıştır.

Beyaztaş (2009), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi” isimli araştırmasında 2008 - 2009 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkezinde görev yapan 325 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul) açısından otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi sergileme düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonucunda; mesleki kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergileme düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi sergileme düzeylerinin ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Otokratik sınıf yönetimi sergileme yaklaşımı yönünden erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerden biraz yüksek çıksada, elde edilen sonuçlarda cinsiyet değişkenine göre otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Mezun olunan okul değişkenine göre ise; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı sergileme düzeyleri açısından en yüksek ortalamayı açıköğretim fakültesi ön lisans mezunu olanlar oluştururken, en düşük

ortalamayı eğitim enstitüsü mezunlarının oluşturduğu bulunsada, gözlenen farkların anlamlı düzeyde olmadığına karar verilmiştir.

Komitoğlu (2009), araştırmasının örneklemini İstanbul ili Kadıköy ilçesinde görev yapan 325 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin zaman yönetimi ve dikkatini çekmede kadın öğretmenler lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretim planlaması, öğrencileri güdüleme, sınıfta sorun çıkmadan önleme boyutlarında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine önemli farklar tespit etmiştir. Mezun olunan okul değişkenine göre, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Görev yapılan kurum değişkeninde ise herhangi bir alt boyutta anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

İlhan (2011), “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki” adlı araştırmasında örneklemini Afyon ili merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyetin değişkeninin materyal geliştirme becerileri ile öğretim teknolojileri sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilemezken; kıdemin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini olumlu şekilde etkilediğini saptamıştır.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), “İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması” adlı araştırmalarında, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul türü ve cinsiyet değişkenlerinde genel olarak, kıdem, yaş ve branş değişkenlerinde ise beceri niteliğinde anlamlı farklar bulmuştur. Mezun olunan okul anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Sonuç olarak öğretmenlere küçük gruplar halinde uygulamalı ve kapsamlı eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Sivri Gülünay (2012), 2010 - 2011 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde görev yapan 735 öğretmenin katıldığı araştırmasında; tecrübeli öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin, 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını daha yüksek bulmuştur. Anketin alt boyutlarından zaman yönetiminde eğitim yüksekokulu ve sınıf mevcudu 30 öğrenciden az olan öğretmenlerin puanları anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimi puanları daha yüksek, mesleki deneyimlerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup ise 16-20 yıl deneyimi bulunan öğretmenlerdir.

Yıldırım (2012), araştırmasında ilköğretim ve lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını yönetme becerilerinin ne seviyede olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa’ da görev yapan 431 ilköğretim ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim ve lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin iyi seviyede olduğu tespiti yapılmıştır.

Ekici (2012), “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, ilk olarak sınıf yönetimi profilleri hakkında bilgi vermeyi sonrasında ise ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında otoriter, başıboş, aldırılmaz ve takdir edilen sınıf yönetimi profilleri incelenmiştir. Öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini gösterdikleri belirlenirken, bu profili başıboş, aldırılmaz ve otoriter sınıf yönetimi profilleri izlemiştir. Otoriter sınıf yönetimi profili ile değişkenlerden cinsiyet, görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farka ulaşılırken, öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeninde anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Takdir edilen sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı bir farka ulaşılırken, görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Başıboş sınıf yönetimi

profili ile öğretmenlerin kıdemi ve görev yaptığı sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir farka ulaşılrken, cinsiyeti ve öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Aldırmaz sınıf yönetimi profili ile öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin ortaya koydukları sınıf yönetimi profillerinin görev yaptıkları sınıf ve okul ortamı ile kişisel özelliklerine göre farklılık gösterdiği; öğretmenlerin öğrencinin hem kişilik yapısının biçimlenmesi, hem de eğitim hayatının olumlu yönde gelişmesi açısından öneminin gözden kaçırılmaması bulgularına ulaşılmıştır.

Komitoğlu (2013), araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, okuttuğu sınıf seviyesine, sınıf mevcuduna ve seminerlere katılım durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyete göre değişmemiştir, 41-50 yaş grubundaki öğretmenler 31 - 40 yaş grubuna göre anlamlı derecede yüksek beceriye sahiptir. Sınıf yönetimi becerileri medeni durum, katılan seminer ya da hizmet içi eğitim, kıdem, okuttukları sınıf ve öğrenci mevcuduna göre değişmemektedir.

Uç (2013), araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi becerileri cinsiyet, sınıf mevcudu, okutulan sınıf düzeyi, medeni durum, gelir düzeyi ve idari görevde bulunma değişkenlerine göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Fakat yaş grupları dikkate alındığında 46 yaş ve üzeri, mesleki kıdem dikkate alındığında 20 yıl ve üzeri, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem dikkate alındığında 20 yıl ve üzeri lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2015), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, Bursa ili merkez ilçelerinde görev yapan 694 ilköğretim öğretmeniyle çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf yönetimi profilleri açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26-30 yıl, 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha otoriter sınıf yönetimi profili ortaya koyduğu, dul öğretmenlerin bekar öğretmenlere, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin de 31 - 40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha başıboş sınıf yönetimi profili sergiledikleri görülmüştür.

Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

White ve Lippitt (1960), araştırmalarında 11 yaşındaki çocuklarla okul sonrası buluşup çeşitli aktiviteler gerçekleştirdiler. Öncelikle çocukları iki küçük gruba ayırdılar, bu gruplar yaş ve cinsiyet bakımından benzerlik gösterecekler de tıpatıp aynı özelliklere sahip değillerdi. Bu çocuklar araştırma boyunca aynı kişi tarafından yönlendirilmiştir. Fakat bu kişi bir grupta demokratik rol oynarken, diğer grupta otokratik bir rol oynamıştır. Her grupta 5 çocuk vardı ve her grupla 11 kez karşılaşmıştır. 5 gözlemci ise her gruptaki liderin ve çocukların davranışları üzerine sürekli notlar almıştır. Çocuklar başlangıçta benzer şekilde davranırken, sonrasında ise davranışlarının hızlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Otokratik lider yönetimindeki grupta düşmanlık ve tartışma davranışları gelişirken, demokratik lider yönetimindeki grupta ise arkadaşlık ruhunun ön plana çıktığı gözlenmiştir (White ve Lippitt 1960'dan akt. Korn 1997).

Hildebrand, Wilson ve Dienst (1971) ortaya koydukları araştırmayla etkili öğretmenin özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre etkili öğretmen özelliklerini; düzen ve açıklık, analitik ve çözümsel yaklaşım, dinamizm ve istek, öğretmen - tek öğrenci, öğretmen - grup etkileşimi, başlıkları altında sınıflamışlardır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, etkili öğretmen nitelikleri; açıklamalarda açıklık, derse iyi hazırlanma, etkili öğretim yöntemleri kullanma, amaçları açık olarak belirlemek, alan bilgisi yeterliği, objektif bakış açısı sergileme, dinamik olma, eğitim işinden zevk alma, kendine güvenme, sınıf içi etkileşimi düzenleyebilme, özerk düşünme ve eleştirileri teşvik etme, mizahı etkili kullanma, öğrenci motivasyonuna duyarlı olma, değerlendirmede adil olma,

öğrenciler tarafından öne sürülen dersle direk ilgisi olmayan konularda bile değerli ve yaklaşılabılır bir danışma kaynağı olarak görülme biçiminde belirlenmiştir (Hildebrand, Wilson ve Dienst 1971'den akt. Terzi, 2001).

Frymier (1993) “Öğretmenlerin Doğrudan-Yakın Yaklaşımının Öğrencilerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Tüm Öğrenciler İçin Aynı mıdır?” isimli araştırmasında olumlu öğretmen davranışının öğrenci güdüleme düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, vücut şeklinin rahat olması ile çeşitli jest ve mimiklerin öğrencinin öğrenmesini artıran etkenlerden ilki, anlatılan konunun ise ikinci sırada etkili olduğu belirtilmiştir. Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarının içten olduğunu ve sözlü-sözsüz iletişimi iyi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Frymier, 1993'ten akt. Geçer, 2002).

Kaliska (2002) “En Etkili Sınıf Yönetimi Teknik ve Uygulamalarını Tanımlayan Kapsamlı Bir Çalışma” isimli araştırması öğrencilerin olumlu öğrenme davranışı geliştirmek için yönetimin gerekli olduğunu, sınıf disiplini ile ilgili literatür ve araştırmaların analizini ve kapsamlı bir eleştirisini içerir. Öğretmenlerin sınıfta düzeni ve etkili öğrenmeyi sağlayan bir sınıf yönetimi planına ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır.

Norris (2003) “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Açısından Sınıf Yönetimine Bakış” isimli araştırmasında sosyal ve duygusal öğrenmenin olumsuz sosyal etkileşimleri azaltmada ve akademik başarıyı artırmada önemli yöntem olduğunu ifade etmiştir. İyi organize edilmiş bir yönetimin yani okul müdürlerinin de her başarılı değişiklikte payı olduğunun üzerinde durmuştur.

Jackson (2005) tarafından yapılan “Şehirdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeterliliği ile Sınıf Yönetim Tarzları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında; üç yüz yetmiş beş ortaokul öğretmenine Hoy ve Woolfolk tarafından geliştirilen öğretmen yeterliliği ölçeği ve sınıf kontrolüne ilişkin tutum ve inançlar envanteri uygulamıştır. Sınıf yönetimi tarzları ile

kişisel öğretim yeterliliği arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel yönetim yeterliliği ve öğretim yöntemi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda öğretim yeterliliği ile sınıf yönetim tarzları arasında bağlantı bulunamamıştır (Jackson, 2005’ ten akt. Çetin, 2009).

Gordon ve Melby (2010) “Sınıf Yönetimi Alanındaki Öğretmen Etkinliğinin Bir İşareti Olarak Yüksek Öğretmen Etkinliği” isimli araştırmalarında, risk altındaki öğrencilerin disiplini ve sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli bilişsel, duygusal ve davranışsal etkenlere ilişkin 96 etkililik düzeyi yüksek ve 93 tane etkililik düzeyi düşük ilkokul öğretmenini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sınıf yönetimindeki öğretmen etkililiğinin yapılandırılmasını desteklemiştir. Bulgulara ise nitel araştırma yöntemi ve varyans analizi kullanılarak ulaşılmıştır.

Oyinloye (2010) “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Algısı ve Bunun Öğrenci Aktivitelerine Etkisi” isimli çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarını ve bu algıların yapılan etkinlikler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Oyinloye’un araştırmasının örneklemini, farklılık merkezinde ve kırsal kesimlerde çalışmakta olan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş iki yüz sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ve sınıf yönetimlerinin öğretim sürecine etkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarında öğrenme çıktılarını geliştirme de daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi için, farklı öğretim materyalleri ve teknikleri kullandıklarını, çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamaya çalıştıklarını, öğrenmeye isteksiz olan çocukları ise motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir (Oyinloye 2010’dan akt. Yüksel, 2013).

Abu- Tineh, Khasaweh ve Khalaileh (2011), yaptıkları araştırmada iki hedef üzerinde durmuşlardır. Bu hedeflerden ilki, Ürdünlü öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerini uygulama

dereceleri ve öz yeterlik seviyelerini belirlemek; ikincisi ise sınıf yönetimi ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yaptıkları araştırma sonucunda; Ürdünlü öğretmenlerin sınıf yönetimi profilini, davranış yönetimi ve insan yönetimi profillerinden daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada Ürdünlü öğretmenler için insan yönetimi son sırada kalmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamda kişisel öğretmen yeterliliği konusunda kendilerini yüksek seviyede algıladıkları görülmüştür. Dolayısıyla kişisel öğretmen yeterliliğinin hem sınıf yönetim profilleriyle hem de genel yönetim profilleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abu-Tineh, Khasaweh ve Khalaileh 2011'den akt. Çelik 2014).

Oliver, Wehby ve Reschly (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının; saldırgan, uygunsuz ve yıkıcı öğrenci davranışlarını azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflardaki uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltıp azaltmadığı ve en etkili, en verimli sınıf yönetimi programlarını oluşturan bileşenlerin neler olduğu gibi problemler üzerinde şekillenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflardaki davranış problemlerinin azalmasında olumlu anlamda etkilerinin olduğu görülmüştür. Araştırmada etkili sınıf yönetimi uygulayabilen öğretmenlerin, eğitim uygulamalarının etkili olmasına kaynak teşkil eden davranışlarda gelişme olmasını bekleyebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Roache ve Lewis (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi sırasındaki davranışlarını kendi görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmalarında düşmanca ve saldırgan tavırla, cezanın birleştiği bir yönetim şeklinin öğrencilerin yaramazlık düzeylerini ve dikkat dağınıklıklarını artırabileceği sonucuna varmışlardır. Oysaki ödül ve cezaların bir arada kullanıldığı sınıf yönetimi anlayışında, öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olduğu ve yaramazlıklarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Jackson, Simoncini ve Davidson (2013) yaptıkları nitel araştırmada, sınıf yönetiminin öğretmen adayları ve öğretmenliğe yeni başlayanlar için ciddi bir endişe kaynağı olduğunu belirtmiştir. Queensland Eğitim, Öğretim ve İstihdam Bölümü, destekleyici öğrenme ortamlarını korumak için, sınıf yönetimi temel becerileri ile ilgili olumlu ve proaktif bir sistem geliştirmiştir, bu sistemle sınıf profil eğitimi ile öğretmen adaylarının bilgi ve kendilerine güvenleri temel sınıf yönetimi becerilerini kullanırken incelenmiştir. Araştırmaya katılan lisans eğitiminin son yılında olan 15 öğretmen adayının sınıf profil eğitimi ile bilgi ve temel sınıf yönetimi becerileri algılarının ve kendilerine güvenlerinin geliştiğı sonucuna varılmıştır.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumu hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezuniyet) göre öğretmen özellikleri ve hangi sınıf yönetimi modellerini benimsediklerini belirlemeyi amaçladığı için nicel araştırma yöntemleri içerisinde genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişteki ya da var olan bir durumu görüldüğü şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan kişi, olay ya da nesne, buldukları şartlar içerisinde ve olan halleriyle tanımlanır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezinde yer alan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme yöntemi olarak, basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004).

Evrende yer alan 17 ilkokulda (Ek-A) görev yapan sınıf öğretmenlerine anketler ulaştırılmış, bu öğretmenlerden 156 tanesi gönüllü olarak anket uygulamasına katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için kullanılan anketin birinci kısmında 4 adet demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezun olunan kademe) tespitine ilişkin sorular yer alırken, ikinci kısımda 34 maddeden oluşan, Terzi (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ek-B). Öğretmenlerin yönetim anlayışlarını belirlemek amacıyla beşli likert tipi derecelendirme ölçeğinden

yararlanılmıştır. Seçenekler, “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” olarak derecelendirilmiştir. Her seçenek sıralı olarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Anketteki maddelerin sıralanmasında herhangi bir karmaşaya sebep olmamak adına alt boyutlara ait soruların bir arada bulundurulmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışlarını tespit edebilmek için 1 - 11. maddeler kullanılmıştır. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışlarının ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 12 - 23. maddeler ele alınmıştır. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının ne kadar yansıttıklarını belirleyebilmek adına 24 - 34. maddelere yer verilmiştir.

Anketler uygulanmak üzere dağıtıldıktan sonra öğretmenlerin anketi ne derecede anlayıp anlayamadıklarının veya rastgele cevaplandırıp cevaplandırmadıklarının çok fazla kontrol imkanı olmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin anket maddelerine samimi yanıtlar verip vermediklerini kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için ankette yer alan 10. madde ile 16. madde; 21. madde ile 33. madde biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiştir. Bu nedenle 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturmuş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca veritoplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi uygulanmıştır.

Cronbach Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliği, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim göstermektedir (Özdamar, 1997'denakt. Terzi, 2001). Ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan Alfa katsayısı, bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Terzi (2001) tarafından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin yönetim anlayışlarına ilişkin 34 maddelik veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı alfa 0,6428 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a göre alfa katsayısının

değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre; $0,60 < \alpha < 0,80$ veri toplama aracı oldukça güvenilirdir (Terzi, 2001). Soru-Bütün korelasyonlar incelendiğinde, madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmadığı, bu nedenle veri toplama aracının toplanabilir özellikte olduğu saptanmıştır. Veri toplama aracının toplanabilir özellik taşıması, ölçmek istenilen boyuta ilişkin birden çok madde puanlarının, aritmetik ortalamaları veya toplamlarına bakarak, boyuta ilişkin yargıda bulunulmaya elverişli olması anlamı taşımaktadır (Terzi, 2001). Araştırmada anket için hesaplanan güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı 0,702 olarak tespit edilmiştir. Değerin .70'in üzerinde olmasından dolayı anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Terzi (2001) 80 soru maddesinden oluşan bir taslak anket oluşturmuş; oluşturulan taslak maddeleri, konu ile ilgili uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunmuş, anketin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine dayalı olarak 2 kontrol sorusuyla birlikte 34 sorudan oluşan veri toplama aracının son şeklini vererek anketin geçerlik çalışmasını yapmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için, 2018 - 2019 Eğitim Öğretim yılı Çanakkale il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler ziyaret edilmiştir. Öncelikle yeterli sayıda "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi" basılmış ve örneklem listesinde yer alan kurumlar tek tek ziyaret edilmiştir. Kurum ziyaretlerinde öncelikle okul yöneticileriyle görüşülmüş, ölçeğin uygulanabilmesi için kendilerinden destek istenmiştir.

Araştırmacı ölçekleri öğretmenlere bizzat kendisi vermiş, ölçek ile ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapmış ve doldurulan ölçekler yine kendisi tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi” sonuçlarına göre ortaya çıkan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 21 paket programından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgileri için oransal dağılımlarına bakılırken, anket ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri için ise frekans, ortalama, standart sapma ve anlamlılık düzeyi değerleri ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerin “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi” ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kişisel (cinsiyet ve yaş) ve mesleki (kıdem yılı ve mezuniyet) değişkenler açısından ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninde ortaya çıkan farklılıkları tespit edebilmek için normallik testleri yapılmış, Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Bir dağılımın normal değerler içerisinde olduğunu söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında olması gerekir (George & Mallery, 2010). Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Normal dağılan verilerin analizi için bağımsız değişkenler için t testi (Independent Samples t Test) kullanılmıştır. t Testi, bağımsız iki değişkenin ortalamaları arasında ortaya çıkan farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2003). Yaş, mesleki kıdem yılı ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılıkları belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) yapılmıştır. Öncelikle varyans analizine göre gruplararası varyanslara bakılmıştır. Gruplararası varyansların homojen dağıldığı durum için PostHoc/Tukey testi, homojen dağılımın olmadığı durumda ise PostHoc/Tamhane's T2 testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. İki ya da daha fazla değişkene ait ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2005).

Araştırmada anlamlılık düzeyi, $p < .05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tablolara dnştirlerek yorumlanmıştır.



Bölüm III: Bulgular

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi”ne bağlı olarak ortaya çıkan algılarının tespit edilebilmesi adına uygulanan anketlerden elde edilen bulgular, çalışmanın bu bölümünde sunulmuştur.

Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Cinsiyet	n	%
Kadın	99	63.5
Erkek	57	36.5
Toplam	156	100.0

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde 99 öğretmenin (% 63,5) kadın, 57 öğretmenin (% 36,5) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda kadın sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Yaş	n	%
26-30 Yıl	13	8.3
31-35 Yıl	17	10.9
36-40 Yıl	29	18.6
41-45 Yıl	11	7.1
46 Yaş ve Üstü	86	55.1
Toplam	156	100.0

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından dağılımına bakıldığında 13 öğretmenin (% 8,3) 26-30 yaş aralığında, 17 öğretmenin (% 10,9) 31-35 yaş aralığında, 29 öğretmenin (% 18,6) 36-40 yaş aralığında, 11 öğretmenin (% 7,1) 41-45 yaş aralığında, 86 öğretmenin (% 55,1) 46 yaş ve üzerinde oldukları tespit edilmiştir. Dağılım değerlerine bakıldığında örneklem grubundaki 46 yaş ve üzeri öğretmen sayısının, diğer yaş aralığındaki öğretmen sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Mesleki Kıdem Yılı	n	%
1-5 Yıl	2	1.4
6-10 Yıl	23	14.7
11-15 Yıl	23	14.7
16-20 Yıl	18	11.5
20-25 Yıl	19	12.2
26 Yıl ve Üstü	71	45.5
Toplam	156	100.0

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeni açısından dağılımına bakıldığında 2 öğretmenin (% 1,4) 1-5 yıl arası, 23 öğretmenin (% 14,7) 6-10 yıl arası, 23 öğretmenin (% 14,7) 11-15 yıl arası, 18 öğretmenin (% 11,5) 16-20 yıl arası, 19 öğretmenin (% 12,2) 21-25 yıl arası, 71 öğretmenin (% 45,5) 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip oldukları tespit edilmiştir. Dağılım değerlerine bakıldığında örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin sayısının diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Mezuniyet	n	%
Ön lisans	34	21.8
Lisans	99	63.5
Yüksek Lisans	23	14.7
Toplam	156	100.0

Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında 34 öğretmenin (% 21,8) ön lisans, 99 öğretmenin (% 63,5) lisans, 23 öğretmenin (% 14,7) yüksek lisans mezunu oldukları tespit edilmiştir. Örneklem grubunun dağılımına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının lisans mezunu oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmının yüksek lisans yaptıkları fakat doktora programlarına devam etmedikleri yapılan dağılım tablosunda görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine açısından sınıf yönetim anlayışları anketi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için bağımsız değişkenler t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	P
Otokratik Sınıf Yönetimi	Kadın	99	2.58	.58	156	.89	.38
	Erkek	57	2.67	.59			
Demokratik Sınıf Yönetimi	Kadın	99	4.25	.35	156	1.49	.14
	Erkek	57	4.17	.29			
İlgisiz Sınıf Yönetimi	Kadın	99	2.54	.41	156	.95	.34
	Erkek	57	2.60	.28			
Genel	Kadın	99	3.14	.28	156	.46	.64
	Erkek	57	3.17	.26			

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları anketi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya koymadığı tespit edilmiştir ($p < .05$).

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları anketi ve alt boyutların ailişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılık Kaynağı *
	Gruplararası	3.114	5	.778			
Otokratik Sınıf Yönetimi	Grupiçi	50.019	151	.331	2.350	.057	
	Toplam	53.132	156				
	Gruplararası	2.686	5	.671			
Demokratik Sınıf Yönetimi	Grupiçi	13.992	151	.093	7.246	.000	3-4 3-6
	Toplam	16.678	156				
	Gruplararası	.500	5	.125			
İlgisiz Sınıf Yönetimi	Grupiçi	20.330	151	.135	.928	.450	
	Toplam	20.830	156				
	Gruplararası	.721	5	.180			
Genel	Grupiçi	10.701	151	.071	2.542	.052	
	Toplam	11.422	156				

* 1 - 20-25, 2 - 26-30, 3 - 31-35, 4 - 36-40, 5 - 41-45, 6 - 46 ve Üstü

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre, “demokratik sınıf yönetimi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(5-151)= 7.25$, $p<0.05$]. “Demokratik sınıf yönetimi” alt boyutundaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, gruplararası varyansların eşit olmadığı görülmüştür. Eşitliğin sağlanamadığı durum için Post Hoc/Tamhane T2 testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre 31-35 yaş ile 36-40 yaş arası öğretmenler ve 31-35 yaş ile 46 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının farklılık ortaya koymadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni göz önüne alındığında sınıf yönetim anlayışları anketi ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı *
	Gruplararası	3.802	6	.760			
Otokratik Sınıf Yönetimi	Grupiçi	49.330	150	.329	2.312	.047	1-5
	Toplam	53.132	156				
	Gruplararası	2.177	6	.435			
Demokratik Sınıf Yönetimi	Grupiçi	14.501	150	.097	4.503	.001	1-2 1-4
	Toplam	16.678	156				1-5
	Gruplararası	.026	6	.005			
İlgisiz Sınıf Yönetimi	Grupiçi	20.804	150	.139	.038	.999	
	Toplam	20.830	156				
	Gruplararası	.284	6	.057			
Genel	Grupiçi	11.138	150	.074	.765	.577	
	Toplam	11.422	156				

* 1 - 6-10, 2 - 11-15, 3 - 16-20, 4 - 21-25, 5 - 26 ve Üstü

Kıdem yılına bağlı olarak yapılan analizlerin daha sağlıklı sonuç verebilmesi adına 1-5 kıdem yılına sahip öğretmen sayısı çok az olduğu için 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin içine dahil edilmiş, buna bağlı olarak istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin yaş değişkenine göre, “otokratik sınıf yönetimi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F(6-150)=2.31, p<0.05$]. “Otokratik sınıf yönetimi” alt boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için gerçekleştirilen varyans analizi sonucuna göre gruplararası varyansların eşit olduğu görülmüş, Post Hoc/Tukey testi kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7'ye göre “demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde de anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(6-150)=4.50, p<0.05$]. “Demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık meydana geldiğini tespit edebilmek gayesiyle yapılan varyans analizi sonucuna göre gruplararası varyansların eşit olduğu görülmüş, eşitlik sağlandığı için Post Hoc/Tukey testi kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Diğer alt boyutta ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre sınıf yönetim anlayışlarıanketi ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı *
Otokratik Sınıf Yönetimi	Gruplararası	1.819	3	.909	2.711	.070	
	Grupiçi	51.313	153	.335			
	Toplam	53.132	156				
Demokratik Sınıf Yönetimi	Gruplararası	.849	3	.425	4.104	.018	1-3 2-3
	Grupiçi	15.289	153	.103			
	Toplam	16.678	156				
İlgisiz Sınıf Yönetimi	Gruplararası	1.465	3	.732	5.783	.004	1-2 2-3
	Grupiçi	19.365	153	.127			
	Toplam	20.830	156				
Genel	Gruplararası	.469	6	.235	3.279	.040	1-2
	Grupiçi	10.953	150	.072			
	Toplam	11.422	156				

* 1- Önlisans, 2- Lisans, 3- Yüksek Lisans, 4- Doktora

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde “demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3-153)= 4.10, p<0.05$]. “Demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık meydana geldiğini tespit edebilmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre gruplararası varyansların eşit

olduğu görülmüş, eşitlik sağlandığı için Post Hoc/Tukey testi kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, önlisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Yine Tablo 8'e bakıldığında "İlgisiz sınıf yönetimi" alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [$F(3-153)= 5.78, p<0.05$]. "İlgisiz sınıf yönetimi" alt boyutundaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre gruplararası varyansların eşit olduğu görülmüş, eşitliğin sağlandığı durum için Post Hoc/Tukey testi kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Anket geneline bakıldığında öğretmen görüşlerinin sınıf yönetim anlayışlarında mezuniyet değişkeninin farklılaşma ortaya koyduğu görülmüştür [$F(3-153)= 3.28, p<0.05$]. Farklılaşmanın ortaya çıktığı grupları tespit edebilmek adına gerçekleştirilen varyans analizi sonucuna göre gruplararası varyansların eşit olduğu görülmüş, eşitlik sağlandığı durum için Post Hoc/Tukey testi ile analiz işlemi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

BÖLÜM IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm üç başlık; tartışma, sonuç ve öneriler altında ele alınmaktadır. Tartışma başlığı içerisinde araştırmayla ulaşılan sonuçların alan yazındaki araştırmalar çerçevesinde tartışılması gerçekleştirilmiştir. Sonuç başlığı altında araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Öneriler başlığı altında ise gerçekleştirilen araştırma neticesinde uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler ifade edilmiştir.

Tartışma

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının genel ve alt boyutlar bazında demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla elde edilen bulgular uygun biçimde gruplanarak kısaca ifade edilmiş, ardından ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp, alana yansımaları kuramsal çerçevede değerlendirilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi üzerinde herhangi olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır. Alanyazındaki konuyla ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda elde edilen sonuçlar araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Gözütok (1995), Terzi (2001), Kohen (2006), Burç Doğan (2006), Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), , Topal (2007), Beyaztaş (2009), Çetin (2009), Köse Özay (2010), Zengin (2010), Korkut ve Babaoğlu (2010), Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011), Şahin ve Altunay (2011), Sivri Gülünay (2012), Koçoğlu (2013) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002), Erol (2006), Çelik Akkaya (2006), İlgar (2007), Ayar ve Arslan (2008), Komitoğlu (2009), Ercoşkun (2011), Yüksel (2013), Baburşah (2014) ise yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet değişkenin, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008) araştırmalarında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri açısından “esnek davranma” ve “sınıf liderliğini öğrencilere devretme” konularında daha olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Şahin ve Altunay (2011) sınıf yönetimi davranışları sadece ölçeğin “uyarma davranışları” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılık tespit ederken, Dilci (2012) ise sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin sınıf yönetimi boyutunda erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre “Demokratik Sınıf Yönetimi” alt boyutunda 31- 35 yaş arası öğretmenler ile 36- 40 yaş öğretmenler arasında 36-40 yaş arası öğretmenler lehine ve 31- 35 yaş arası öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında, 46 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın olduğu gruptaki sınıf öğretmenlerinin, yaş aralığı yüksek olanların daha demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı benimsedikleri söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ve anketin genelinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Demokratik yönetim anlayışı alt boyutuna ilişkin elde edilen bu sonuçla benzer sonuçlara ulaşan, Terzi (2001), Erol (2006), Çetin (2009), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Uç (2013), Koçoğlu (2013) yaş değişkeninin sınıf yönetimi anlayışını etkilediğini belirtmişlerdir.

Terzi (2001), çalışmasında demokratik yönetim anlayışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını, otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarında ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklılığın olmadığı demokratik yönetim anlayışı alt boyutunda yaşın artmasıyla demokratik yönetim sergileme davranışlarının arttığı görülmektedir. Farklılığın olduğu otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışı için 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin bu davranışı daha fazla sergilediklerini tespit etmiştir.

Erol (2006) ise çalışmasında, 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetimine ilişkin algılarında daha anlamlı olduğunu tespit etmiştir.

Çetin (2009), üniversitede görev yapan öğretim görevlilerinin sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarını ölçmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, yaş değişkeninde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her yaş kategorisindeki öğretim elemanı konuyla ilgili kendini yeterli görmektedir.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) araştırmalarında kullandıkları ankette yer alan 81 sınıf yönetimi becerisi açısından yaptıkları analiz sonucunda 81 beceriden 16 tanesinde anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı fark bulunan 16 sınıf yönetimi becerisinin 15' inde 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine, 1 tanesinde ise 31-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine bir durum ortaya konmuştur.

Uç (2013), yaptığı çalışmasında, bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşarak, farklılığın 26-30 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu arasında 46-50 yaş grubu lehine; 26-30 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında 51 ve üzeri yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlemiştir.

Koçoğlu (2013), yaş değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulunan farklılığın 31-40 yaş grubunda olanlarla 41-50 yaş grupları olanlar arasında, 41-50 yaş lehine olduğunu tespit etmiştir.

Burç Doğan (2006), Topal (2007), Komitoğlu (2009), Hayva (2010) ve Akkaya (2011) ise yapmış oldukları çalışmalarında yaş değişkeninin sınıf yönetimi üzerinde herhangi bir etki ortaya koymadığını belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkeni temel alınarak yapılan analiz sonucunda Otokratik sınıf yönetimi anlayışında 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında deneyim ve tecrübenin artması ile öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Bu araştırmayla benzer bulgular taşıyan bazı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdeminin anlamlı bir fark yarattığı ortaya koyduğu görülmüştür. Terzi (2001), Erol (2006), İlgar (2007), Çubukçu ve Girmen (2008), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Çetin (2009), Komitoğlu (2009), Unal ve Unal (2009), Korkut ve Babaoğlu (2010), İlhan (2011), Şahin ve Altunay (2011), Ünal ve Ünal (2012), Yıldırım (2012) ve Sivri Gülünay (2012) mesleki kıdemini sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Terzi (2001), mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri

kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Erol (2006), 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmiştir.

İlgar (2007), 26 sene ve üzeri grubun puanları ile diğer gruplar arasında 26 sene ve üzeri deneyimliler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmış, bu durumun, 26 sene ve üzeri deneyimli öğretmenlerin diğer bütün gruplara göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Çubukçu ve Girmen (2008), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemiş, “Planlama” ve “Amaçlı Davranış” ve “Sınıfta Davranış Yönetimi” alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir faktör olduğunu tespit etmiştir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre, sınıf yönetimi açısından veri toplama aracında belirtilen öğretmen niteliklerine daha fazla sahip oldukları sonucuna erişmiştir. Ulaştığı sonucu, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sahip oldukları deneyim süresinin uzunluğuna bağlamıştır.

Komitoğlu (2009), mesleki kıdem değişkeni için, ölçeğin öğretimin planlanması, öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, sorun davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma alt boyutlarında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin önemli ölçüde anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Unal ve Unal (2009) ve (2012) yapmış oldukları iki çalışmada da kıdem yılının artmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha başarılı olduklarını, bu

durumun sınıf ortamında oluşan sorunların çözümü noktasında kendini fazlasıyla belli ettiğini belirtmişlerdir.

Korkut (2009), yaptığı çalışmada su sonuçlara ulaşmıştır: Deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

İlhan (2011), çalışmasında, kıdemin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre deneyim süresi arttıkçasınıf yönetimi becerisinin de arttığını belirtmiştir.

Şahin ve Altunay (2011) çalışmasında, “derse başlama ve ilgi çekme davranışları” ve “cezalandırma davranışları” boyutlarında grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki önemli bir fark olduğu bulmuştur. “Derse başlama ve ilgi çekme davranışları” alt boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip grubun gösterdiği; “cezalandırma davranışları” alt boyutundaki davranışları ise yine en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip grubun gösterdiğini tespit etmiştir.

Yıldırım (2012) araştırmasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin Öğretme ortamını düzenleme alt boyutuna yönelik beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu söylemiştir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sivri Gülünay (2012), araştırma gruplarının toplam puan ortalamaları arasındaki farkı incelemiş, 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğunu görmüş, 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli algıladıklarını tespit etmiştir.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002), Denizel Güven ve Cevher (2005), Çelik Akkaya (2006), Topal (2007), Çetin (2009), Keskin (2009), Zengin (2010), Akkaya (2011), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Dilci (2012) ise yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının, sınıf yönetimine doğrudan etki etmediğini ve mesleki kıdem değişkenin anlamlı bir farklılaşma ortaya koymadığını belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Değişkenine Ait Bulguları

Sınıf öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde alt boyutlar bazında; “demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda önlisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. “İlgisiz sınıf yönetimi” alt boyutunda önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Anket geneline bakıldığında ise önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde Terzi (2001), öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtirken, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında anlamlı farklılık olduğunu

belirtmiştir. Önlisans mezunu öğretmenlerin diğer kademelerden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Denizel, Güven ve Cevher (2005), lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarını diğer kademelerden mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulmuşlardır.

Erol (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri yerine getirip getirmediğine yönelik görüşlerinde mezun olunan okul değişkeni açısından incelemiş, lisans tamamlama ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduklarını tespit etmiştir.

İlgar (2007), sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde ettiği verilere göre, öğretmen okulu mezunları öğretmenlerin diğer bütün gruplara (Eğitim fakültesi, Fen-edebiyat fakültesi, Eğitim enstitüsü, Eğitim yüksekokulu) göre daha yüksek puana sahip olduklarını saptamıştır.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008), araştırmalarında ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından daha üst düzey niteliklere sahip olduklarını saptamışlardır.

Komitoğlu (2009), öğrenme-öğretme süreci, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, sınıfta sorunlu davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma alt boyutları için mezun olduğu okul değişkeni açısından ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin diğer gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Yıldırım (2012), eğitim durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin İletişim ve Etkileşim, Bağlantı Kurma ve Beceri Geliştirme boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın anlamlı olduğunu saptamıştır. Lisans derecesine sahip öğretmenlerin Bağlantı Kurma boyutundaki beceri düzeylerinin yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere göre daha iyi olduğu, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ise İletişim-Etkileşim ve Beceri Geliştirme boyutlarındaki beceri düzeylerinin lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu belirtilmektedir.

Sivri Gülünay (2012), plan program etkinlikleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, davranış yönetimi ve toplam puanlarında mezun olunan okul değişkeninin anlamlı bir fark yarattığını belirtmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin lehine, Eğitim Fakültesi ve diğer eğitim kurumları arasında anlamlı fark saptanmıştır

Bu çalışma ile benzer sonuçları taşımayan, Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Burç Doğan (2006), Topal (2007), Beyaztaş (2009), Zengin (2010), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Şahin ve Altunay (2011), Yıldırım (2012) çalışmalarında öğretmenlerin mezun oldukları kademe türünün sınıf yönetimine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.



Sonuç

Bu başlık altında sonuçlar, araştırma problemine yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre tespit edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Sınıf yönetimi anlayışında öğretmenlerin cinsiyetinin farklılaşma düzeyinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre “Demokratik Sınıf Yönetimi” alt boyutunda 31- 35 yaş arası öğretmenler ile 36- 40 yaş öğretmenler arasında 36-40 yaş arası öğretmenler lehine ve 31- 35 yaş arası öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında, 46 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ve anketin genelinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklılaşmanın olduğu gruplara bakıldığında yaşı büyük olan öğretmen grubunun sınıf yönetiminde daha demokratik bir tavır ortaya koydukları sonucuna varılabilir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın olduğu Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkeni temel alınarak yapılan analiz sonucunda “Otokratik Sınıf Yönetimi” anlayışında 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “Demokratik Sınıf Yönetimi” anlayışına göre 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, 21-25 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri kıdem

yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin otokratik bir anlayış sergiledikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin kendilerini sınıfa kabul ettirme çabalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Demokratik sınıf yönetimine ilişkin olarak farklılaşmanın olduğu öğretmen gruplarında kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin daha demokratik bir anlayışa sahip oldukları görülebilir. Öğretmenlerin elde ettikleri deneyim ve tecrübe ile sınıf yönetimini daha kolay ele aldıkları düşünülerek kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin demokratik bir sınıf yönetimine daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde alt boyutlar bazında; “demokratik sınıf yönetimi” alt boyutunda önlisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. “İlgisiz sınıf yönetimi” alt boyutunda önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Anket geneline bakıldığında ise önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mezuniyet düzeyi lisans olan öğretmenlerin, eğitim öğretimleri sırasında formasyon dersleri aldıkları için daha demokratik bir tavır sergilemeleri beklenirken, önlisans mezuniyet düzeyine sahip öğretmenlerin daha önce göreve başlamaları, sınıf yönetimi tecrübelerinin daha fazla olması sebebiyle daha demokratik tavırlar sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Bu başlık altında öneriler; araştırma problemine yönelik alt problemler aracılığı ile elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Eğitim fakültelerinde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi derslerinin teorik olarak işlendiği derslerde, gerçek hayattan örnekler vererek gelecekte karşılaşılabilecekleri olası sorunlar izlettirilerek benzeri durumlarda nasıl davranacakları konuşulabilir. Staj uygulamalarında ise öğretmen adayları danışmanları tarafından titizlikle takip edilip, kendilerine sık sık dönüt verilebilir.
2. Lisans programlarında sınıf yönetimi derslerine daha çok ağırlık verilmelidir. Demokratik tutumların gelişmesi, bir yaşam tarzı olabilmesi için eğitimin ilk basamağından itibaren demokrasi eğitimine önem verilmelidir.
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesi, demokratik yönelimlerinin artması için sınıf yönetimi eğitimleri yeniden irdelenmeli, daha etkili programlar olarak planlanmalıdır.
4. Sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesi için daha fazla hizmet içi eğitim programı planlanması yapılmalıdır. Bu hizmet içi eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenebileceği gibi öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı kurumlarından da eğitim almaları sağlanabilir.
5. Yaş ve kıdem arttıkça demokratik sınıf yönetimi anlayışının arttığı görülmüştür. Anlaşıyor ki tecrübe sınıf yönetimi becerilerini çok etkiliyor. Bu sonuçtan yola çıkarak genç ve meslekte yeni olan öğretmenlere rehberlik yapacak tecrübeli öğretmenlerin derslerinde daha sık izleyici olarak bulunması, karşılaştıkları sorunlarda ve sınıf yönetimindeki kriz anlarında bu öğretmenlerden destek almaları sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik neriler

1. Bu araştırma Çanakkale il merkezindeki sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Farklı illerde örnekleri olmakla birlikte daha doğru genellemeler için diğer illerde de benzer araştırmalar yapılmalıdır.
2. Bu araştırma il merkezinde ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer alışmalar ile ya da köylerde veya branş öğretmenleriyle de yapılabilir.
3. Araştırma, devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını karşılaştırmak amacıyla tekrarlanabilir.
4. Araştırmada ğretmenlerin görüşlerine anket aracılığıyla ulaşılmıştır, benzer araştırmalar mülakat, gözlem, görüşme formu gibi boyutlar eklenerek de yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme, kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel.
- Ağaoğlu, E. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil.
- Arslan, H. (2011). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 335-344.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Ayers, H. & Gray, F. (1998). *A practical approach and primary and secondary teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal.
- Balcı, A. (2000). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.

- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri*. Ankara: Tek Ağaç.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başaran, E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadıoğlu.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83(4), 265.
- Burç Doğan, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni kapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükkaragöz, S. S. (1995). *Genel öğretim metotları* (2nd. Ed.). Konya: Atlas.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticilerin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(13), 55-69.
- Cangelosi, J. (1988). *Classroommanagementstrategies*. New York: Longmen.
- Canter, L. & Canter, M. (1976). *Assertive discipline; A take-charge Approach for todays' education*. Seal Beach, CA; GA: Canter&Associates.
- Charles, C. M., Senter, G.W. & Barr, K. B. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). USA: Longman Publishers.
- Chilcoat, G. W. (1992). Developing democratic citizens: The mississippi free-domschools as model for social studies instruction. *Theory and Research in Social Education*, 22(2), 128-75.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). *Teachers thought processes in: Wittrock*. London: MacMillan.
- Clegg, D. & Billington, S. (1994). *Making the most of your inspection*. London: Falmer.
- Cooper, P. & Upton, G. (1992). An ecosystemic approach to classroom behaviour problems. Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in Schools: Psychological Perspectives on the Elton Report*, Routledge.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çelik Akkaya, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Biliş Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirel, Ö. (1995). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem.
- Dreikurs, R. (1987). *Psychology in the classroom, a manual for teachers*. London: Staples Press Limited.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom discipline and management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ekici, G. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 4(18), 13-30.
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi, ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem.

- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgütsel iklim*. Ankara: TODAİE.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledgeand Kegan Paul.
- Garrett, T. (2008). Student – centered and teacher – centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gerzon, M. (1997). Teaching democracy by doing it. *Educational Leadership*, 54, 6-11.
- Gordon, D. G. (2001). Classroom management. *Music Educators Journal*, 88(2), 7-17.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Gürsel, U. (1997). *Okul yönetimi (kuramsal ve uygulamalı)*. Konya: Mikro.
- Harchar, R. L. & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of administrative instruction a leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.

- Harris, L (1991). Selected elements of effective teaching. *Dissertation Abstracts International*, 52(3), 817.
- Hayva, Z. (2010). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Hersey, K. & Blanchard, H. (1972). *Management of organization behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Hicks, H. G. & Gullet, C. R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve davranış* (Çev. B. Baykal). İstanbul: İşletme Bilimleri Enstitüsü.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Iverson, L. A. & Froyen, A. M. (1999). *School wide and classroom management: The reflective educator-leader*. UpperSaddle River, N. J. : Prentice Hall.

- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, C., Simoncini, K. & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30.
- Jacobsen, D. and others. (1985). *Methods for teaching: A skills approach*. (2nd ed.). Columbus: Charles and Merrill.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. (Unpublished master tesis). The Graduate School University of Wisconsin.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K. Ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156
- Korn, H. J. (1997). *Illusionsof reality a history of deception in socialpsychology*. Albany: State University of New York.
- Köse Özay, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Kuykendall, J. (1996). Is gunplay ok for kids. *Education Digest*, 61(5), 3-12.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Malmgren, K. W., Treezek, B. J & Paul, P. V. (2005). *Models of classroom management as applied to the secondary classroom*. Clearing House: A Journal of Educational Strategies.
- McGregor, D. M. (1960). *The Human Side of Enterprise*. NY: McGraw-Hill.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management though a social and emotinional learning lens. *Theory Into Practise*, 42(4), 313-318.

- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behaviour. *Paper Presented at the Society for Research on Educational Conference.*
- Ounpigul, C. (2000). *Relationship between university students“Perception of Teachers” styles and teacher performance in first year spanish classes.*(Unpublished master tesis). The University of Mississippi, Mississippi.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özalp, İ. (1992). *Yönetim ve organizasyon.* Eskişehir:Açıköğretim Fakültesi.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617- 635.
- Partington, J. A. andHinchliffe, G. (1979). Some aspects of classroom management. *British Journal of Teacher Education*, 5(3), 231-241.
- Plunkett, R. W. & Raymond F. A. (1994). *Introduction to Management.* California: Wadsworth Publishing.
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011). *Teachers’ Viewson the Impact of Classroom Management on Student Responsibility.* Trobe University, LA.
- Robinson, A. (1980). *Principles and Practise of Teaching.* London: G. Allen&Unwin.
- Sandra, L. H. & Sandra L. (2002). A view from the classroom. *Educational Leadership*, 59(8), 64-66.

- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sivri Gülünay, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, C. J. & Laslett, R. (1996). *Effective Classroom Management: A Teacher Guide* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı.
- Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48, 585-603.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim ve okul yöneticiliği kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi Kuram ve Sorunlar*. Ankara: Çağ.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Öğreti Pegem.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(44), 122-134.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri: Yönetimsel psiko-sosyal ve teknik bakış*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Unal, Z. &Unal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management. *The Educational Forum*, 73(3), 256- 270.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Uzun, S. A. (2001). *Çocuk eğitiminde özgür bir yöntem: Özgürleştiren disiplin*. İstanbul: Bilge.
- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experince on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (6thed.)*. Ankara: Pegem A.

Wragg, E. C. (1995). *Class management*. New York: Routledge.

Wragg, E. C. & Dooley, P. A. (1996). *Class management during teaching practise, classroom teaching skills*. London: Routledge.

Van Sickle, R. L. (1983). "Practising what we teach: Promoting democratic experience in the classroom" in Mary A. Hepburn. *Democratic Education in Schools and Classroom*, Washington: NCSS, Bulletin.

Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi modelleri(yaklaşımları). M. Yılman (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2),1-10.

Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.

Yıldırım, C. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 79-92.

Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekler

EK-A: Anket Uygulama İzni



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.7919458
Konu: Anket Çalışması

19.04.2019

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
09/04/2019 tarihli ve 1900054006 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hilal Emin ÖZSÜER tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi: Çanakkale İli Örneği" konulu anket çalışması kapsamında, 2019 Nisan /Mayıs /Haziran ayları arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket/görüşme çalışması yapılma isteği ilgi yazıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Işıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
19.04.2019

Ferhat YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Aynıdır.
19.04.2019

Mehmet ARSLAN
Memur

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tefbis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel: 0236 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8aaf-09b8-35af-bb9b-937f kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hilal Emin ÖZSÜER
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul
Araştırmanın konusu	"Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi: Çanakkale İl Örneği"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu, Ölçek Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

18.04/2019
Komisyon Başkanı
İşil KORKMAZ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

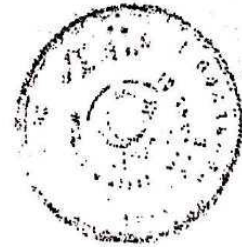

Üye
Yonca INCE

**“SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİ ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ”**

**KONULU TEZ İÇİN ARAŞTIRMA YAPILMASI PLANLANAN OKUL/KURUM LİSTESİ
(ÇANAKKALE)**

SIRA NO	İLÇESİ	OKUL İSMİ
1	MERKEZ	AKÇAPINAR İLKOKULU
2	MERKEZ	ANAFARTALAR İLKOKULU
3	MERKEZ	ARIBURUN İLKOKULU
4	MERKEZ	ATATÜRK İLKOKULU
5	MERKEZ	BARBAROS HAYRETTİN PAŞA İLKOKULU
6	MERKEZ	ÇANAKKALE TİCARET BORSASI İLKOKULU
7	MERKEZ	ERENKÖY İLKOKULU
8	MERKEZ	GÜZELYALI İLKOKULU
9	MERKEZ	HÜSEYİN AKİF TERZİOĞLU İLKOKULU
10	MERKEZ	İSTİKLAL İLKOKULU
11	MERKEZ	KARACAÖREN İLKOKULU
12	MERKEZ	KEPEZ ATATÜRK İLKOKULU
13	MERKEZ	KUMKALE 100. YIL İLKOKULU
14	MERKEZ	MUSTAFA KEMAL İLKOKULU
15	MERKEZ	ÖZLEM KAYALI İLKOKULU
16	MERKEZ	VALİ FAHRETTİN AKKUTLU İLKOKULU
17	MERKEZ	18 MART İLKOKULU

*2019 yılı Nisan, Mayıs, Haziran aylarında uygulanacaktır.



EK-B: Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları Anketi

Sayın Sınıf Öğretmeni,

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını, belirlemek amacıyla hazırlanan bu anket ile demokratik tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rollerini gerçekleştirme düzeylerinin saptanabileceği ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programları ve politikalarına katkı sağlanacağı umulmaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi, vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacı taşımadığı için **kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.**

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren "**kişisel bilgi formu**"ndan ve ikinci bölüm, "**öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ölçeği**"ne ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Anketi yanıtlarken gereken özeni göstereceğiniz inancıyla, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hilal EMİN ÖZSÜER
Sınıf Öğretmeni

BÖLÜM-I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, ilkokullarda görevli öğretmenlerin "kişisel bilgileri" ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2. Yaşınız

20-25

26-30

31-35

36-40

41-45

46 ve üstü

3. Kıdem Yılıınız

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26 ve üstü

4. En Son Mezun Olduğunuz Okul

Ön lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

BÖLÜM-II: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz

		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.					
2	Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.					
3	Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.					
4	Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benimdir.					
5	Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.					
6	Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.					
7	Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.					
8	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.					
9	Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.					
10	Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.					
11	Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.					
12	Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.					
13	Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.					
14	İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.					
15	Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.					
16	Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.					
17	Sınavları objektif olarak değerlendiririm.					
18	Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.					
19	Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.					
20	Sınıfta benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.					
21	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					

		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
22	Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.					
23	Grup çalışmalarına öncelik veririm.					
24	Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.					
25	Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.					
26	Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.					
27	Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.					
28	Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.					
29	Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.					
30	Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.					
31	Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.					
32	Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.					
33	Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
34	Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.					

EK-C: Anket Kullanım İzni

Gönderen: hilal emin <hilal_seviyorum@hotmail.com>
 Gönderildi: 6 Mart 2019 Çarşamba 12:03
 Kime: Çetin TERZİ
 Konu: [SUSPECTED SERVER] ANKET KULLANIM İZİNİ HAKKINDA

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Hilal Emin ÖZSÜER Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği mezunuyum. Çanakkale merkeze bağlı Akçapınar ilkokulunda sınıf öğretmenliği yapıyorum. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında ve Doç.Dr.Bülent Güven danışmanlığında hazırlayacağım " Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi " adlı yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere sizin tarafınızdan hazırlanan , geliştirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi ölçeğini kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. Vereceğiniz cevap ve ilginiz için şimdiden teşekkür ediyor saygılar sunuyorum.

Ynt: ANKET KULLANIM İZİNİ HAKKINDA

19.03.2019 Salı 15:46 tarihinde yanıtladınız

Çetin TERZİ <cterzi@anadolu.edu.tr>
 7.03.2019 Per 15:40
 Siz

Merhaba;

İlgili çalışmanız için adı geçen veri toplama aracının kullanılmasında bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim, selamlar.

Dr. Öğr. Üyesi Çetin Terzi
 Anadolu Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 26470 Eskişehir

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hilal EMİN ÖZSÜER

Doğum Yeri: Sürmene/ Trabzon

Doğum Tarihi: 13.08.1987

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Sınıf Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: 2010-2014 Pelitli İlkokulu-Sınıf Öğretmeni

2014-2016 Özlem Kayalı İlkokulu-Sınıf Öğretmeni

2016-2019 Akçapınar İlkokulu-Sınıf Öğretmeni

İLETİŞİM

E-posta Adresi: hilal_seviyorum@hotmail.com