

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE
İLİŞKİN ALGILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA

Cihat DEMİR
YÜKSEK LİSANS TEZİ



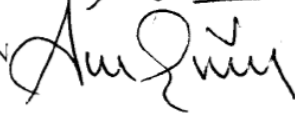
(FİZİK ANABİLİM DALI)

DİYARBAKIR
TEMMUZ-2006

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR

Cihat DEMİR tarafından yapılan "Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir araştırma" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından FİZİK Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

<u>Ünvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>	
Başkan :	Prof. Dr. İrfan AÇIKGÖZ	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir MASKAN	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Selahattin GÖNEN	

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 10 / 07 / 2006

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

13/07/2006


Prof. Dr. Necmettin PİRİNÇÇIOĞLU

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
AMAÇ	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	vi
1.GİRİŞ	1
1.1. Örgüt ve yönetim	1
1.2. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi	1
1.3. Sınıf Yönetimi	2
1.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	2
1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları	3
1.6. Sınıf Yönetimi Değişkenleri	4
1.6.1. Uzak Çevre	4
1.6.2. Yakın Çevre.....	4
1.6.3. Aile.....	5
1.6.4. Okul.....	6
1.7. Bir Model Olarak Öğretmen.....	6
1.8. Öğretmen-Öğrenci İletişimi.....	7
1.9. Derste Süre Kullanımı.....	8
1.10. Öğrencilerin Güdülenmesi.....	9
1.11. İstenmeyen davranışların önlenmesi.....	11
1.12. Sınıf İçi Olası Sorunları Önlemede Öğretmen Davranışları.....	12
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	13
3. MATERYAL VE METOT	17
3.1. Evren ve Örneklem	17
3.2. Veri Toplama Araçları.....	17
3.3. Verilerin Toplanması.....	18
3.4. Verilerin Analizi.....	18
3.5. Önem.....	19
3.6. Sayıtlılar.....	19
3.7. Sınırlılıklar.....	19
4. BULGULAR	20
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	35
EKLER	42
KAYNAKLAR	47
TABLolar LİSTESİ	52
ÖZGEÇMİŞ	54

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen, sürekli olarak desteklerini gördüğüm danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir MASKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca Anket çalışmalarının yapıldığı Orta Öğretim Kurumları yönetici ve öğretmenlerine; verilerin bilgisayar ortamına alınmasında ve analiz edilmesinde yardımlarını, öneri ve desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Serhat KOCAKAYA ve Arş. Gör. Medine BARAN'a; çalışmalarım boyunca destek ve şefkatlerini esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

AMAÇ

Bu araştırma iki temel amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir; birinci temel amaç ortaöğretim fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarını belirlemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise yine ortaöğretim fizik öğretmenlerinin sınıf ve laboratuvarlarda karşılaştıkları sorunları saptayarak çalıştıkları kurumun türüne ve kıdemlerine göre irdelemektir. Bu amaçlar ortaöğretim kurumlarında var olan sınıf yönetimine ilişkin durumu saptamaya yönelik olduğundan araştırma, tarama modeline uygun düzenlenmiştir. Okul türü, kıdem gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılması nedeniyle tarama modelinden kesit alımı araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik olarak ilişkisel tarama yaklaşımı kullanılmıştır.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı orta öğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve algılarını değerlendirmektir.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılı II. yarısında Diyarbakır il merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapan Fizik öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise, Diyarbakır il merkezindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan 63 fizik öğretmeni oluşturmuştur.

Bu çalışmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

1. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan anket (Ek-1 A, Ek-1 B ve Ek-1 C).
2. Anket çalışmasından belli bir zaman sonra gerçekleştirilen mülakat (Ek-2).

Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmış ve şu önemli sonuçlar elde edilmiştir:

1. Fizik öğretmenlerinin gerek çalışma süreleri, gerekse de çalıştığı kurumunun sınıf yönetimi üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde disiplinci bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir.
3. Davranış yönetimi bölümünde çalışma süreleri 1-10 yıl arasında değişen öğretmenler, çalışma süreleri 10 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre, daha çok disiplinci bir tutum sergilemektedirler.
4. Davranış yönetiminde özel okulda çalışan öğretmenler, devlet okulundaki meslektaşlarına göre daha disiplinci bir tutum sergilemektedirler.
5. Özel okullarda devlet okullarına göre, daha çok genç (1-10 yıl hizmeti olan) öğretmenler çalışmaktadır.
6. Özel okullarda devlet okullarına göre, daha çok bekâr öğretmen bulunmaktadır.
7. Fizik öğretmenleri daha çok aşırı ders yükü konusunda güçlük yaşamaktadırlar.
8. Fizik öğretmenleri okullarda süreklilik arz eden olumsuz davranışlarla karşılaşmaktadırlar.
9. Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlar arasında, fizik dersine karşı olumsuz önyargı oluşturma ve devamsızlık yapma, okulda sigara içme, hırsızlık yapma, kendi aralarında argo konuşma, birbirlerine karşı fiziksel şiddet uygulama, öğretmenlerine

karşı argo konuşmalar ve fiziksel şiddet, ekonomik koşulların yetersizliğinden dolayı derste başarısızlık ve kopya çekme olayları bulunmaktadır.

10. Fizik öğretmenlerinin %50'sine yakınının üniversite'de yeterli öğretmenlik eğitimi aldıklarını, diğer %50'si ise üniversite'de yeterli öğretmenlik eğitimi almadığını belirtmektedirler. Üniversite'de yeterli öğretmenlik eğitimini almadıklarını düşünenler ise, kendilerini daha çok uygulama alanında yetersiz hissetmektedirler.
11. Fizik öğretmenlerine göre, okul, sınıf ve laboratuvar ortamında, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre olumsuz davranış göstermeye daha yatkındırlar.

Bu araştırmada elde edilen veriler ve yukarıda özetle belirtilen sonuçlara dayalı olarak, şu öneriler getirilmiştir:

1. Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde, özellikle de Davranış Yönetimi boyutunda disiplinli yaklaşım göstermeleri dikkat çekicidir. Bunun nedeni araştırılmalıdır ve gerekli eğitici önlemler alınmalıdır.
2. Çalışma süresi az olan genç fizik öğretmenlerinin daha disiplinli davranışları onların sınıf yönetiminde yeterli uygulamalı eğitim almamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun için ise fizik öğretmenlerine yenileyici ve destekleyici sürekli eğitim verilmelidir.
3. Fizik öğretmenlerinin ders yükü normal sınırlara çekilmelidir. Böylece aşırı ders ve iş yükünden kurtulan fizik öğretmenleri öğrenci için daha faydalı olabilir.
4. Devlet okullarında çalışan fizik öğretmenleri için ekonomik ve sosyal koşullar iyileştirilmelidir. Eğer bu koşullar gerçekleştirilmez ise genç ve dinamik fizik öğretmenleri özel eğitim kurumlarını daha çok tercih edebilirler.
5. Fizik öğretmenlerine göre, öğrenciler okulda, sınıfta ve laboratuvarında süreklilik gösteren olumsuz davranışlar sergilemektedirler. En çok yapılan olumsuz davranış ise gürültü yapma, argo konuşma ve derse ilgi göstermemedir. Bu olumsuz davranışları azaltmanın en önemli yollarından biri öğretmenin sınıf yönetiminde etkin olması ve dersi anlatırken çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilmesidir. Bu şekilde, fizik öğretmenleri sınıfı iyi bir öğretim ve öğrenme ortamı haline getirebilmelidir.
6. Okulda, sınıfta ve laboratuvarında öğrencinin gösterdiği olumsuz davranışları azaltmanın diğer bir yolu ise okul idaresi, aile, fizik öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarının işbirliği yapmasıdır. Bu işbirliği süreklilik göstermelidir. Gerekli durumlarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisinden de destek istenmelidir.
7. Okul idaresi, aile ve fizik öğretmenleri, sigara ve benzeri zararlı maddeleri kullanmanın, sınıfta cep telefonu v.b. elektrik-elektronik cihazları kullanmanın ve

özellikle basılı ve görsel medyada yayınlanan şiddet içerikli programları izlemenin zararları konusunda öğrencileri sürekli eğitmelidirler.

Böyle bir okul, sınıf ve laboratuvar ortamında fizik öğretmenleri daha çok başarılı olabilirler.

SUMMARY

The aim of this study is to assess the attitudes and perceptions of physics teachers who work in secondary schools in terms of their class management.

The general population of the study is composed of physics teachers serving in state and private secondary schools within the Diyarbakır city center during the second semester of the school year 2004-2005.

The sampling of the study, however, comprises 63 physics teachers serving in secondary schools in the Diyarbakır city center.

In the study two separate data collection methods were used:

- 1-Multiple-choice questionnaires and open-end questionnaires (Appendix 1-A, Appendix 1-B and Appendix 1-C)
- 2-Interview conducted a certain period of time after questionnaires (Appendix -2).

Statistical analyses of the study were performed by using the SPSS packet programme and the following significant results were obtained.

- 1-When both the working period and the style of class management of physics teachers were statistically investigated, no significant differences were found.
- 2- However, it can be seen that physics teachers have a more interventionist.
- 3- Teachers whose working period in the department of behavioral management varies between 1 to 10 have been observed to exhibit a more interventionist when compared to teachers who have been working for 10 years or more.
- 4-Teachers working in the department of behavioral management at private schools show a more interventionist than those at state schools.
- 5-More young teachers are working at private schools (1-10 years of experience) than those at state schools.
- 6-There are more single teachers at private schools relative respect to those at state schools.
- 7-Physics teachers are experiencing difficulties rather due to excessive lesson load.
- 8-Physics teachers are facing disruptive behaviors of constant nature at schools.
- 9-Among the students unpleasant behaviors are negative prejudice against physics and absenteeism, smoking in school, theft, use of slang when they talk to each other, use of

physical aggression to each other, talking to teachers with slang and use of violence towards teachers, failure due to economic problems, and cheating in the exams.

10- Of physics teachers, nearly 50 % have pointed out that they had sufficient teacher education at university, while the other 50 % have said that they did not have adequate education. Those teachers who believe that they had insufficient teacher education at university feel themselves to be inadequate particularly in applying physics methods.

11- According to physics teachers, the male students are more prone to disruptive behaviors in classrooms, school and laboratory with respect to the female students.

On the basis of findings obtained from this study and the results summarized above, the following recommendations have been made:

1- It is noticeable that physics teachers show an interventionist attitude in class management, particularly in behavioral management sub-dimension. The reason for this need to be investigated and the necessary constructive measures should be taken.

2- Insufficient teacher education at university may be the reason for the more interventionist attitude of young physics teachers who have less working experience. Therefore, physics teachers should be supported by the innovative and supportive education.

3- The lesson load of physics teachers need to be drawn to normal limits. Thus, they can enhance their efficiency.

4- Economic and social conditions have to be improved for physics teachers who work at state schools. If these conditions are not improved, young and dynamic teachers could prefer private schools.

5- According to physics teachers, students show unpleasant behaviors in the school, classroom and laboratory. The most often seen disruptive behaviours are making noise, talking in slang and indifference to lesson. One of the most important ways to reduce those unpleasant behaviors is the well-organized class management by teachers. This would help physics teachers to make the classroom a place where he can teach and be listened to.

6- If the school administration, families, physics teachers and other school staff work together, they could reduce those disruptive behaviors. However, this cooperation has to be permanent. Where necessary, the support should be requested from the department of psychological consultancy and guidance.

7- School administration, families and physics teachers should educate students on the hazards of smoking and using drugs, bringing electric-electronic tools into class such as mobile phone, and matching programmers containing violent scenes on TV. In such a school, classroom and laboratory learning environment, physics teachers can be more successful.

1-GİRİŞ

1.1. Örgüt ve yönetim

İnsanların yetenek, para, zaman gibi kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları yapıya genel olarak örgüt denir. Bir örgütten söz edebilmek için en az üç temel özelliğin bir arada olması gerekir. Bunlar;

1. Gerçekleştirilmesi insanların bireysel güçlerini aşan ortak bir amaç,
2. Birden fazla insan,
3. Bir araya gelen insanların ortak amacı gerçekleştirmeye değer bulup bunun için çaba göstermeye istekli olmasıdır.

Yönetim, belirli birtakım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşlar, hammaddeleri, yardımcı araçları ve zamanı birbirine uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 1998).

Bir süreç olarak kabul edilen yönetimi daha iyi açıklayabilmek için bilinmesi gereken özellikler vardır. Yönetimin bu özellikleri şöyle sıralanabilir (Özalp, 1992):

1. Amaca yönelik bir etkinliktir.
2. İnsan ilişkilerini temel alan bir etkinliktir.
3. Bir grup etkinliğidir.
4. Demokratiklik yönleri vardır.
5. Bir iş birliği etkinliğidir.
6. İş bölümü ve uzmanlaşma etkinliğidir.
7. Bir eşgüdüm etkinliğidir.
8. Basamaksal özelliğe sahiptir.
9. İki yönlü bir araçtır.
10. Akılcılık vardır. (Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi)
11. Evrensel niteliğe sahiptir.
12. Bilim yönü kadar sanat yönü de vardır.

1.2. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir.

Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu özelliklerden başlıcaları şunlardır.

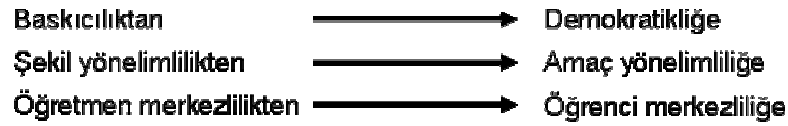
1. Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgili olan bir hizmettir.
2. Okulun temel amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
3. Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirmek kolay değerildir. Eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve kılavuzlanması için gerekli araç gereç ve yöntemler çeşitlidir.

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktadır. Bu değerikliklere koşut olarak önem kazanan okulların yönetimi konusu, özellikle etkili okul çalışmalarıyla birlikte daha da fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda okulların yönetiminin önemi; akademik başarı, ğretmen etkililiği, ğrenci ve ğretmen davranışlarını etkileyen toplumsal etmenlerle açıklanmaktadır. Ayrıca günümüzde pek çok örgütte meydana gelen toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerine uygulanması da söz konusudur. Bu çalışmalarla birlikte, yönetim çalışmalarının okul içinde eğitim – ğretim etkinliğinin üretildiği sınıf düzeyinden başlamasının gerekliliği gündeme gelmeye başlamıştır (Taymaz, 1995).

1.3. Sınıf Yönetimi

Kısaca, eğitim ğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıfların yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlamak olası değerildir. Sınıf yönetimi geleneksel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2001). Öğretim süreciyle ilişkilendirerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi “ğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, ğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması”dır (Başar, 2001).

1.4. Sınıf Yönetiminin Yaklaşımları



doğru bir gelişim gösterdiği öne sürülebilir.

1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin bir boyutunu sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği sınıf alanının çeşitli etkinliklerinin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf çekiciliğini arttırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılır. “EĞİTİM” olarak tanımlanan davranış değişikliği uygun ortamlarda gerçekleşir.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlanması, yöntem geçme, öğrenci özelliklerini belirleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim öğrenmeye ayrılan zaman çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır (Montero-Sieburth, 1989; Norris, 1990). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılan zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, devamsızlığın ve okuldan ayrılmanın önlenmesi bu boyut içinde görülebilir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmeleri sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Bu düzenlemeler sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi ve sınıf ikliminin olumlulaştırılmasıdır.

Sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir.

1.6. Sınıf Yönetimi Değişkenleri

Eğitim uğraşının hedefi olan davranış, bireyin kişisel özellikleri ve çevre değişkenlerinin etkileşimiyle oluşur (Gage ve Berliner, 1984; Tanner ve Tanner, 1987). Bireyin bir davranışa “yapabilir” olarak hazır olması, o davranışın her zaman her yerde görülebileceği anlamına gelmez. Uygun davranış ancak uygun koşullarda gerçekleşir. Uygun çevre sağlamak koşuluyla, değiştirilemeyecek davranış olmadığı söylenebilir.

1.6.1. Uzak Çevre

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak alınmıştır: Sınıf, okul, aile, boş zaman geçirme alanları. Uzak çevre, onu zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır.

Ülkelerin yaşama biçimlerindeki farklar, sınıftaki öğrencilerin davranış nedenlerinde de fark oluşturur (Hamilton, 1989). Bu sonuç bize, sınıftaki bir öğrencinin davranışı ile uğraşan bir öğretmenin gözetmesi gereken etkenlerin ne kadar geniş bir çevreden geldiğini gösterir. Öğretmenin bu kadar geniş bir çevre için bile yapabileceği işler vardır. Olumsuz davranış örneklerini sergileyen basın-yayın araçlarının ilgileriyle, okul ve eğitim üst örgütleri düzeyinde iletişim kurularak, değiştirilmesine çalışılabilir. Bunun için aile ve ilgili diğer kurumlardan yardım istenebilir. Sorunları uygar insanlar olarak çözenin, hakkını yasal yollarla arayıp almanın örnekleri yerine, hakkını, hatta hakkı olmayanı bile güç kullanarak alanların kahraman olarak yer aldığı, kazandığı filmler, eğitsel amaçlara ters bu davranışlar karşısında, öğretmenin çabalarına fazla başarı şansı tanımaz. Öğrencilerin toplumsal yaşamda da karşılaşılan bu tür olumsuz örneklerden etkilenmemesi için, toplumsal yapı ve işleyiş, bu örneklerle rastlanılmayan, rastlanıldığında da başarılı olamayacakları şekilde kurulmalıdır. Bu durum eğitim ve sınıf yönetimi konusunda, ülke yöneticilerinin sorumluluk biçimlerinin de göstergesi olur.

1.6.2. Yakın Çevre:

Öğrenci ve okul çevresinin kültür yapısı sınıfı etkiler (Altonlee ve Nuthall, 1993; Suryawikarta, 1993). Sokak kültürünün baskıları, suç işlemeye kadar iter (Farrel ve ark., 1988). Bunların etkileri, öğrenciler aracılığıyla sınıf içine yansır. Öğretmenin sınıf yöneticisi olarak rolü, bu etkilerin olumlularından yararlanıp, olumsuzlarını önleyebilmektir.

Öğretmen, toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Bu, öğrencinin yaşam alanını genişletir, yaşamını zenginleştirir, öğrendiklerini uygulama, pekiştirme olanağı verir. Bu yolla öğrenci, öğrendiklerinin yaşamını nasıl kolaylaştırdığını görür (Wood, 1992).

Çevrenin bir sınıf gibi kullanılabilmesi için, önce öğretmen çevreyi tanımalı, kültürel geçmişini, bugünü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnir güçlerini bilmelidir. Bu çabalar okulca da ele alınmalıdır. Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve eyleme geçmelidir.

Çevrede rastlanan olumsuz davranışları değiştirilmesi, sınıf etkinliklerinin çevreye taşınmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, çevrenin okula taşınmasıyla da sağlanabilir.

1.6.3. Aile

Yakın çevre içinde olmasına karşın, öğrenci davranışının dönümcül bir değişkeni ve kontrolü daha kolay olan bir çevre olduğundan, ayrı bir öneme sahiptir.

Eğitim, ailede başlar ve kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısrık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemelerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür, uygun çözüm, önceden aileyi etkilemektedir.

Aildeki birey sayısı, öğrenci davranışının etkenlerinden biridir (Suryawikarta, 1993). Gelir durumu, ailenin diğer yönlerini de etkileyen bir değişkendir. Öğrenci gereksinimlerini karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranış değişikliklerini belirleyebilme, gelire bağımlıdır.

Eğitim durumu, hem öğretme, hem de örnek olma yoluyla öğrenci davranışlarını etkiler. Ailenin meslek özgeçmişi, bunun bir boyutunu oluşturur.

Ailede çatışma, çocuk üzerinde olumsuz etki yapar. Aile iklimi ile öğrenci davranışı arasında ilişki bulunmuştur. Ailelerince az desteklenip çok kontrol edilen çocuklar, aşırı hareketli davranabilmekte, insan ilişkilerinde daha az düşünceli, daha çok düşmanca

davranmakta; görev uyumlu olmadıklarından, başarıları düşük, kendileri içe dönük başkalarına bağımlı olabilmektedir (Margarit ve Almougy, 1991).

Aile baskısı çocukları olumsuz etkilemektedir. Ana baba beklentileri, öğrenci çabası üzerinde önemli bir güç olmaktadır. Beklentinin çok yüksek veya düşük olması, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Anne babanın öğrenciden gurur duyduğunu belli etmesi, onu başarıya isteklendirmektedir (Hamilton, 1989).

1.6.4. Okul

Sınıfın en yakın dış çevresi, üst sistemi olan okulun, her özelliği ve durumu, sınıf içini etkiler (Pauly, 1993). Okulun sosyoekonomik durumu, öğrenci sayısı, öğretmenin sınıfta kalış süresi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur (Mayor, 1991). Çevrenin estetiği de öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Becher, 1993).

Okulun koşulları değiştikçe öğretmenlerin kendini işe verme davranışı da değişmekte, bu değişim kıdemi az olan öğretmenlerde daha çok olmaktadır (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Okulun kalitesi ile öğrenci başarısı arasında da ilişki bulunmuştur (Anderson, 1991).

Yapılan araştırmalarda, okuldaki öğrenci sayısının çoğalması, sorunlarının da artabileceğini göstermişti. Öğrenci sayısı dörtüzdün altında olan okullarda başarı, dörtüzdün üstündeki okullara göre daha yüksek olan okullarda daha yüksek, dolayısıyla okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, ters ve çizgisel bulunmuştur (Plecki, 1992).

Okul bir toplum olmalı, öğrenciler ortak amaçlar için birlikte çalışma bilinci, deneyimi ile okuldan ayrılmalıdır. Okul, fiziksel özellikleri ve insan ilişkileri açısından açık ve rahat olmalı, öğrenciler ders saatleri dışında okuldan yaralanabilmeli, okul öğrenci için en çekici yer olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmeli, öğrencilere çocuk olarak değil, insan olarak da davranılacak ortamlar yaratılmalıdır (Wood, 1992).

1.7. Bir Model Olarak Öğretmen:

Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Ancak öğretmenlik rolüne dönük bu tür yüksek beklentilerin, ileri öğretim kademelerinde de sürmesi, daha çok öğretmenlerin göstereceği performansa bağlıdır. Çünkü öğrenci giderek seçici ve eleştirici bir kişilik yapısı geliştirerek, öğretmenin, idealize ettiği öğretmen modeline ne ölçüde uygun düştüğünü sorgulamaya başlar. Dolayısıyla öğretmen mesleğine yönelik olarak bir anlamda

hazır bulduğu saygınlık ve örnek insan olma imajını, korumak zorundadır. Bu amaçla öğretmen, düşünsel ve duygusal yönden sürekli evrimleşmelidir.

İdeal bir öğretmen modelini tanımlayan bu özellikler şöyle sıralanabilir.

1. Öğretmen, önyargılardan uzak eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere saygılıdır.
2. Öğretmen, duygusal ve düşünsel açıdan tutarlı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsüne sahiptir.
3. Öğretmenler, kendisi, toplumu ve dünya ile barışık insanlardır.
4. Öğretmen sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşan ve yaşama etkin bir biçimde katılan insandır.
5. Öğretmen, siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzaktır.
6. Öğretmen, insanı, doğayı ve yaşamı sever.
7. Öğretmen, insan ilişkilerinde başarılı, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklerine duyarlıdır.
8. Öğretmen, kolektif çalışmaya yatkın, üretken, güdüleyici ve bilgilidir.
9. Düşünme ve gözlemlerinde nesneldir, yargılarında yanılabilceğini kabul ederek esnek ve akılcı davranır.
10. Demokratik yaşamın ilkelerine ve insan haklarına saygılıdır.

1.8. Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttırmırlar. Öğrenciler ile arasında empatik bir iletişim örüntüsünü oluşturan öğretmen, onların bireysel yeteneklerini tanıma şansı yakalar. İletişimde empati; bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onu, duygu ve düşünceleri bakımından doğru olarak algılamaya çalışmasıdır. Ancak bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koymasını ona benzemekle karıştırmamak gerekir (Vural, 2003).

Öğretmenin sınıf içindeki iletişim işlevini yerine getirirken üç tür iletişim yönetiminden yararlandığı belirtilmektedir. Bu iletişim türleri, sözlü, sözsüz ve diğer

teknolojik araç ve gereçler yardımı ile yapılan iletişimidir. Bunların öğretmen tarafından etkili kullanımı iletişimin başarısını arttırır.

Sözlü İletişim: Kişiler arasında oluşturulan sözlü iletişim, mutlaka bir dile gereksinim duyar. Temel öge konuşulan dildir. Alıcıya ulaştırılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünceler için, sözcük ve diğer sözlü semboller kullanılır. Bu iletişim biçiminde kullanılan sözcüklere, rakam ve her türlü sözlü ve yazılı işarete sembol adı verilir. Alıcı da bunları ya doğrudan ya da belirli kanallar aracılığı ile alır, kendine göre anlamlandırır. Sözlü iletişimin sağlıklı olabilmesi için, iletişimde kullanılan sembol ve işaretler önemlidir. Anlamalarının alıcı tarafından bilinmesi iletişimi kolaylaştırır (Alkan, 1984).

Sözsüz iletişim: Kişiler arasında jestler, mimikler ya da ses nitelikleri gibi sunumsal kodlar aracılığıyla gerçekleştirir. Bu kodlar o duruma ilişkin iletiler verir. Öğretmenin sesinin tonu, sınıfta o andaki duygularının bir göstergesidir. Bir önceki dersteki duyguları hakkında bir ileti vermez. Sözsüz iletişim; alıcıya konuşmacının durumu hakkında bilgi verir ve iletişimi yönetir. İnsan vücudu sunumsal kodların başlıca taşıyıcısıdır (Can, 1997). Bunlar; yönelme, yakınlık, bedensel temas, görünüş, baş hareketleri, yüz ifadeleri, jestler, duruş, göz teması, konuşmacının sözsüz görünümleri olabilmektedirler.

Teknolojik araç ve gereçler yardımıyla yapılan iletişim: Bu tür iletişimde ileti alıcının duyu organlarına etki yapan optik, mekanik, termik ya da kimyasal uyarıcılardır. Kanal ise, sembol ya da şifre çeşitlerini alıcıya ileten müzik, plak, teyp, hareketsiz, hareketli, yansıtılan, yansıtılmayan fotoğraflar ve resimler iletiler araç ve yöntemlerdir. Teknolojinin iletişimi kolaylaştıran bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kaynaktan gelen iletimin bir araç ya da yöntem yardımıyla, alıcının duyu organlarından en az birisine iletilmesi gerekmektedir. Gönderilen ileti alıcının ne kadar çok duyu organına hitap ediyorsa, ileti o kadar kolay algılanır. İletişimde teknolojiden yararlanarak durumlar ve konuları açıklamak daha kolay olmaktadır. Öğretim teknolojisi, öğrenme nesnelere, bir başka deyişle öğrenme öğretme sürecinde yer alacak her türlü materyal ve aracı anlatmaktadır (Fiske, 1999). Öğrencilerle, televizyon, hareketli resimler, kasetler, diskler, kitaplar, yazı tahtası gibi donanımlar kullanılarak iletişim kurulabilmektedir.

1.9. Derste Süre Kullanımı

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde aktif rol almaları ve süre kullanımı konusunda yönlendirilmeleri gerekir. Öğrencilerin ne zaman neyi yapacağını bilmeleri verimliliği artırır. Sınıfta sürenin tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır.

Örneğin; öğrenciler laboratuvarında ve uygulama alanlarında kendilerine sıra gelmesi için bekliyorsa, sınıf küçük gruplara ayrılarak ve iş dilimleri de gruplara farklı zamanlarda verilerek bu süre yitimi önlenir (Başar, 2001).

Düz anlatım yerine araç-gereç destekli ve öğrenci katılımlı ders işleyen öğretmen, süreyi etkin kullanabilir. Süre kazanımı açısından, dersi işlerken kullanılacak materyalin önceden hazırlanması ve kullanılacağı yere konulmuş olması gerekir. Eğer tahtaya yazılması ya da çizilmesi gerekenler varsa bu işlemin derste yapılması önce yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin araç-gereç alışkanlık haline getirmeleri teşvik edilmelidir.

Öğretmen kararlı ve planlı olmalı ve bunu davranışları ile yansıtılmalıdır. Öğretmen, süreyi daha iyi kullanmak istiyorum ama bunun için bile zaman bulamıyorum diye düşünmemelidir. Kendisini yönetme konusunda, kararlı olmalı ve hemen uygulamaya geçmelidir. Ayrıca, başladığınız işi mutlaka bitirmeli ve iş için ayırdığı zamanı boşa geçirmemelidir (Efil, 2000). Sözelimi, Beden Eğitimi öğretmenin bir sonraki derste hangi etkinliği gerçekleştireceğini, ya da Fen Bilgisi öğretmenin laboratuvarında ders yapılacağını önceden öğrencilere söylemesi zaman kazandırabilir.

Örneğin; ertesi günün ilk dersi coğrafya ise ve öğrencilerle müzeye gezi planlıyorsa, öğrencilerin müzede hazır bulunmalarının sağlanması zaman kazanımı yanında, sosyal gelişimleri yönünden de yararlı olacaktır.

Öğretmen derse girerken kişisel sorunlarını kapıda bırakabilmelidir. Stresli ve gergin bir şekilde derse giren öğretmen süre yitimine neden olur. Daha çok konu bitirme çabası içinde olan öğretmen, hem öğrencileri sıkar hem de öğrenmeyi zora sokar. Bu dengeyi kurabilmesi için, öğretmenin bir orkestra şefi gibi sınıf yönetiminde başarılı olması beklenir (Şişman, 2000). Bu arada yöneticilerin duyuru yapmak ya da velilerin görüşme yapmak amacıyla zamansız bir şekilde dersi bölmeleri, özellikle birinci sınıf öğrenci velilerinin sınıfa kadar gelerek çocuklarının kitap ve defterini çıkarmaya çalışmaları bu olumlu havayı bozan öğelerdir. Ayrıca dershanenin ısı ve ışık durumu da derste süre kaybına neden olabilir.

1.10. Öğrencilerin GÜdülenmesi

Çocukların okul dışındaki bilgileri okuldakilerden daha severek öğrendikleri düşünülürse, öğrenmeye güdülemenin öğretmenler için önemli bir sorun olduğunu söyleyebiliriz. İnsanın gereksinimleri, güdü ve dürtülerini içine alan ve güdusel güçler diye bilinen özelliklerdir. Diğer bir deyişle organizmanın gereksinimlerini karşılayan davranışları başlatan güçler olarak da niteleyebileceğimiz güdü, dürtü ve içgüdü kavramları vardır (Öztürk, 1983). Bu kavramlarla ilgili iki önemli kavram daha vardır. Bunlar da denge ve güdülenmedir. Güdülenme bir şeyi yapmak için harekete geçmek demektir. İnsanlar farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde güdülenirler. Bireyin gereksinimlerini doyumak amacıyla, öğrenme ve eyleme geçme isteği içinde bulunmasına güdülenme diyebiliriz (Başaran, 1991).

İçsel ve dışsal olmak üzere iki tür güdülenmeden söz etmek olanaklıdır. İçsel güdüler araştırma ve merak duygusunu içerirken, dışsal güdüler statü ve sosyal kabul görmeyi içerirler. Güdülenmeyi etkileyen dört temel etmen vardır. Bunlar; öğrenme biçimi, öğrenme amacına ulaşma isteği, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve çaba dolu davranıştır (O'Connell, 1973).

Güdüler genelde birincil ve ikincil güdüler olarak iki grupta toplanır. Ancak güdülerin üç grupta toplandığını da görebiliyoruz. Bunlar; birincil, ikincil ve genel güdülerdir.

Birincil güdüler: Bu güdüler öğrenilmemiş ve fizyolojik temelli güdülerdir. Fizyolojik dengenin bozulmasıyla bunu yeniden sağlamak üzere birey harekete geçer. *Örneğin; yeme, içme, nefes alma ve cinsellik bu güdülerdendir.*

İkincil güdüler: İnsanlara ait bu güdüler çok çeşitlidir ve öğrenilmiştir. *Örneğin; güç, başarı elde etme ve ait olma güdüleri bu güdülerdendir.*

Genel güdüler: Bu gruba öğrenilmemiş aynı zamanda fizyolojik temelli olmayan güdüler dahildir.

Örneğin ; merak, yetkinlik, çevre ile uğraşma, etkinlik ve sevgi güdüleri genel güdülerdendir. Güdülere süreklilik açısından bakıldığında ise yine iki grupta toplayabiliriz. Bunlar; durumluk ve sürekli güdülerdir.

Bireyin güdülenmesini etkileyen etmenler, bireyin içinde bulunduğu duruma ya da geçmiş yaşantılarındaki güdusel örüntüsüne göre farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin iki yolla güdülendiklerini söyleyebiliriz. Bunlar; doğal ve yapay güdülenmedir.

Güdülenmeyi çok yönlü olarak irdeleyen birçok güdülenme yaklaşımı vardır. Bunlardan başlıcaları; insancı yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdır. İnsancı yaklaşıma göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler yer almaktadır. Davranışçı yaklaşımın temsilcileri öğrenmelerde koşullanma süreçlerinin önemli bir yeri olduğunu daha sonra bu öğrenilmiş davranış örüntülerinin kendisinin güdüleyici özellik kazandığını belirtmişlerdir (Senemoğlu, 2001). Bilişsel yaklaşımın temel varsayımına göre; anlama dürtüsü ya da yaşantılardan anlam çıkartmak insanları güdüleyen bir güçtür. Diğer bir deyişle bilişsel yaklaşımda güdülenme ile amaç birbirinin aynıdır. Her ne kadar öğretmenin, öğrenci için değerli görülecek ve istenecek amaçları bulması gerekse de burada asıl olan öğrencinin kendi amaçlarını saptaması, bunlar için güdülenmesidir (Başaran, 1991).

Öğrenme ve öğretmede başarılı olmanın anahtarının güdülenme olduğunu söyleyebiliriz. Öğretilen konu birey için önemli ve anlamlı olmalı, çalışma sistemli ve aşamalı olmalı ve öğrenen kişi katıldığı alanı tanımalıdır. Gerekli çaba düzeyi bireyin yeteneğine göre değiştirilmeli ve beklenti düzeyi çocuğun okuldaki başarı ya da başarısızlık yaşantılarına uygun olmalıdır. Elde edilen başarılı sonuçlar sınıfta paylaşılmalıdır. Genel ödüller cezadan daha etkilidir ve sınıfta daha olumlu bir duygusal hava yaratır. Başarı üzerinde odaklanmalıdır ve her birey için gerçekçi bir beklenti düzeyi saptanıp özel ilgi gösterilmelidir.

1.11. İstenmeyen davranışların önlenmesi

Sınıf yönetiminde öğretmenin görevi; öğrencilerin istedik davranışları kazanmalarında yardımcı ve yönlendirici olurken, istenmeyen davranışlara karşı söndürücü ya da değiştirici olmaktır. Çünkü, insan davranışlarını etkileyen pek çok etmen vardır. Davranışları önceden kestirmek oldukça zordur. Öğretmen önceden ne kadar önlem alırsa alsın, ister istemez sınıfta beklenmedik sorunlarla karşılaşacaktır. Burada öneki olan, sorunların çözümüne yönelik öğretmenin bilgi ve becerisini kullanabilmesidir. Öğrencilerin gösterdiği davranışların istedik olup olmadığı ya da kabul edilebilir olup olmadığı zaman zaman tam ve net olarak ortaya konamaz. Bundan dolayı, istenmeyen davranışları tanımlamak için dört temel ölçüt kullanılmaktadır. Öğretmen, sınıfında olabilecek istenmedik davranışları önlemek için ön hazırlıklar yapmak durumundadır. Bunlardan bazıları; sınıfın düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması ve öğrenme ortamında öğrencilerin rolleridir.

İstenmeyen davranışların engellenmesinde yaklaşımlar genel olarak insancı, pazarlık ve davranışların düzeltilmesi olarak üçe ayrılmaktadır. Davranışların düzeltilmesi yaklaşımı,

davranışçı psikolojinin ilkelerinden yararlanmakta olup sınıf yönetiminde en fazla kullanılan bir yaklaşımdır.

Ceza, sınıf yönetiminde öğretmenlerin istenmeyen davranışların engellenmesinde en çok başvurdukları bir yöntemdir. Ceza olumlu etkisi yanında istenmeyen sonuçlara da neden olmaktadır. Cezanın istenmeyen etkisini azaltmak ve istenilen etkiyi yapmasını sağlamak için öğretmenlerin uygulamalarında temel etkileri dikkate almaları gerekmektedir.

1.12. Sınıf İçi Olası Sorunları Önlemede Öğretmen Davranışları

Sınıf içi olası sorunları önlemede öğretmen davranışları birincil derecede önemlidir.

Bunun için şu soru sorulmalıdır;

Öğretmen sorun davranışları etkin ve ilgi çekici hale getirerek yönetebilmesi için neler yapmalıdır?

Sınıf yönetiminin merkezini öğretmen- öğrenci ilişkileri oluşturmaktadır. Başarılı bir öğretim için öğretmen-öğrenci ilişkileri önemlidir. Bu ilişkilerin niteliğini kuşkusuz öğrenci görüşleri oluşturmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların birinde öğrencilerin en çok sevdiği öğretmenlerin nitelikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Temel, 1988);

1. Dersi ilginç hale getiren, çalışma isteği uyandırarak, sınıf içi çalışmayı sıkıcılıktan kurtaran.
2. İnsan sevgisi dostluk ve arkadaşça ilişkiler içine girebilen.
3. Disiplini orta derecede sağlayabilen
4. Dersi iyi şekilde öğreten.

Aynı araştırmaya göre öğrenciler şu nitelikleri taşıyan öğretmenleri sevmemektedirler;

1. Taraflı davranan, bazı öğrencilerle fazla ilgilenen.
2. Aksi, huysuz, yüzü gülmeyen, azarlayıcı, alaycı, hemen kızan.
3. Kendini üstün gören, kibirli, öğrenciyi baskı altına almaktan hoşlanan, dersane dışında öğrencileri tanımayan.

Öğretmen öğrencilerine bir işi yaptırırken onların önemli bir birey olduklarını hissettirmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emredici tutum ve davranıştan, katı bir itaat ortamından kesinlikle uzak durmalı, öğrencilerin özdenetim kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim benimsemelidir (Ilgar, 1996)

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Sınıf yönetimi konusunda, geçmiş yıllardan beri, yürütülen geniş kapsamlı araştırmalar olmasına rağmen, sınıf yönetimi öğretmenler için, özellikle de yeni göreve başlayan öğretmenler için büyük bir problem olmaya devam etmektedir.

Garmon (1993)'a göre, sınıf yönetimi, özellikle yeni öğretmenler için sorun oluşturan bir konu olarak tartışıldığı halde, yine de ihmal edilmiştir.

Son zamanlarda İngiltere'de yapılan bir araştırma yeni öğretmenlerin % 81'inin, sınıflarında davranışsal konuları her gün, %41'inin de her saat ele aldıklarını göstermektedir (NASUWT, 2004).

Sınıf yönetimi, etkili öğrenim ortamını sağlamak için yapılan eğitim araştırmaları içerisinde birincil konu olmaya devam ediyor. Bu bağlamda, Brophy (1988), sınıf yönetimini, öğretim amaçlarına ulaşmak, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamak, kurallar ve prosedürler düzenlemek, derslerde konsantrasyonunun devamını sağlamak ve akademik aktivitelerde uğraşların devamının sağlanması için yürütülen faaliyetler olarak tanımlanmıştır.

Literatürde önemli bir bölüm, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını nasıl düzenleyebileceğini ve yanlış davranışları engellemek için etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasının nasıl mümkün olacağını ele almıştır. Bununla beraber Brophy (1983; 1998) sınıf yönetimi konusundaki bu bilginin, madde konusu, pedagoji ve öğretmenin kendini çalışmak zorunda hissettiği, fırsatlar ve zorlu çabaların dengede olduğu bir öğretim programıyla uyumlu olan öğrencilerin bir bütün olması gerektiğini belirtmiştir

Yapılan çalışmalar, öğretmenin öğrencinin yanlış davranışlarını engellemek için etkili bir öğrenim ortamını kurması ve devam ettirmesi için sınıfta öğrencinin davranışlarını nasıl yönlendireceğine ilişkin kavrayışları ortaya çıkarmıştır. Bu durum etkili bir öğrenim ortamında olduğu gibi sınıfı yapılandırmak için sınıf organizasyonu ve yönetimi stratejilerinin

gerekli olduğunu desteklemektedir (Johns ve Johns, 1981; Brophy, 1983 ve 1988; Evertson ve ark., 1983; Doyle, 1986; Capel ve ark., 1995 Zabel ve ark., 1996; Emer ve ark., 2000).

Bu çerçevede, öğretmenler eğitim amaçlarını başarmak için etkili bir öğrenim ortamını oluşturmak ve bunun devamını sağlamaktan sorumludurlar. Sınıfta öğretim oldukça zor ve karmaşık bir görev olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenim aktivitelerine etkili bir şekilde katıldıkları iyi organize edilmiş ve düzenlenmiş bir sınıfta bunu başarmak kolay görünmektedir. İyi düzenlenmiş bir sınıfta öğrencilerin saygı ve arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde olduğu bir öğrenim ortamını oluşturabilir. Bir çok araştırma bulguları sınıf organizasyonunun ve yönetim stratejilerinin sınıfı etkili bir öğrenme ortamı olarak yapılandırmak için yeterli ve gerekli olacağı sonucu üzerinde birleşmişlerdir (Brophy, 1983, 1988; Emer ve ark., 2000; Evertson ve ark.,1983; Doyle, 1986).

Üniversitedeki Öğretmen eğitimi programları, öğretmeni istenmeyen davranışlarla uğraşmaya, başetmeye hazırlayan dönemlerde çok önemlidir. Brophy ve Everton(1976), Veenman (1984), Doyle (1986) ve Latz (1992) tarafından yapılan araştırmalar, hizmet öncesinde öğretmenlerin birçoğunun, hizmet öncesinde etkili sınıf yönetimi için, kendilerini yeteri kadar hazır hissetmediklerini ortaya çıkarmıştır. İngiltere’de okul müfettişleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin 1/15 inin yeteri kadar öğretmenlik mesleğine hazır olmadıkları sonucunu çıkarmışlardır (HMI, 1982).

Thomas ve Kiley (1994) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin bir kısmının kendi alanlarında çalışmaya başladıktan sonra 5 yıl içerisinde mesleklerinden ayrıldıkları yönünde bir alanın olduğunu saptamışlardır. İstatistiklerin, öğretmenlerin % 15 inin öğretmenlikten 1. yıllarından sonra ve % 50 den fazlasının 6 yıl içerisinde ayrıldıklarını gösterdiğini belirtmişlerdir. Siebert (2005), öğretme adaylarının üniversitelerde genellikle sınıf yönetimini çok teorik ya da gerçek dünyayla bağlantısız olduğunu düşündüklerini savunmuştur. Wubbles ve ark. (1985), Korevar ve ark. (1992), Gibsons ve Jones (1994), Thomas ve Kiley (1994), Britt (1997) gibi sınıf yönetimiyle ilgili çalışmalarına göre; sadece eğitim yeterli değildir, sınıf yönetimi eğitiminde önerilen rehberlerin etkili kullanımının sağlanabilmesi için, sınıfta bir yıl meslek deneyiminin olması da gereklidir.

Özellikle Brophy (1983), dolaylı olarak iyi bir sınıf yönetiminin iyi bir öğretimi ifade ettiğini çünkü öğretim becerilerinin öğretmene, iyi planlamada ve aktivite organizasyonunda etkili olmasında ve bu aktiviteler arasında, istenilen öğrenim sonuçlarının değerlendirilmesinde etkili yönetim amaçlarının başarılmasıyla, etkili geçişleri yapmakta yardım etmekte gerekli olduğunu vurguluyor.

Brophy (1998), sınıf yönetimine etkili bir öğrenim ortamının oluşturulması ve devamının sağlanması aşamaları olarak yaklaşan öğretmenlerin, rollerini otoriter görünüş veya disiplinci olarak algılayan öğretmenlerden daha başarılı olmaya eğilimli olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Brophy (1998) problemin ortaya çıktıktan sonra ve problemin ortaya çıkma aşamasında problemin engellenmesi konusundaki başarılarına göre sınıf yönetimini etkili ve etkili olmayan diye ayırmıştır. Bu, okul yılının başlamasından önce hazırlıklar ve planlamanın başlamasıyla, sistematik bir yaklaşım olan beklentilerin karşılanması, kural ve prosedürlerin yılın başında düzenlenmesiyle ve bunun bir yıl boyunca devam ettirilmesiyle başarılıdır.

Martin ve Baldwin (1992)'e göre, öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımları ve nasıl kontrol ettikleri onların uygun ve uygun olmayan davranışları kendi bakış açısından nasıl algıladığı ile ilgili olarak farklılık gösterebilir.

Başka bir çalışmada Martin ve Baldwin (1992) deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin sınıf yönetimine bakış açıları arasındaki farklılıkları araştırmışlardır. Hizmete yeni başlamamış öğretmenlerin diğer deneyimli öğretmenlere göre, yüksek derecede daha az müdahaleci olduklarını görmüşlerdir.

Benzer olarak Martin ve Baldwin (1993)'in başka bir çalışmasında yeni öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre daha müdahaleci olduğunu göstermişlerdir.

Başka bir çalışma yürüten Martin ve Baldwin (1996) bu sefer ilköğretim öğretmenleriyle orta öğretim öğretmenleri arasında sınıf yönetimindeki farklılıkları araştırdılar. Araştırma ilköğretim öğretmenlerinin önemli derecede, orta öğretim öğretmenlerinden çok daha az müdahaleci olduklarının ortaya çıkarmıştır.

Sınıf yönetimi tiplerinin doğasını ele alan önceki araştırmanın bir devamı olarak Martin ve Yin (1997) sınıf kontrol çizelgesindeki düşüncelerin ve durumların kullanımıyla birlikte bay ve bayanların sınıf yönetimi tipleri arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar bay öğretmenlerin, bayanlardan daha müdahaleci olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Doyle (1986)'a göre öğretmenin en büyük görevlerinden biri sınıfta bir düzen kurmak ve bunun devamını sağlamaktır. Bu görevdeki zorluk yeni başlamakta olan öğretmenlerin ve hizmete başlamamış öğretmenlerin sınıf disiplini ve öğrenci motivasyonu ile ilgili kaygılarının yoğun olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenliğe yeni başlamakta olanlar ve henüz başlamamış olanlar için etkili bir öğretimle beraber sınıf yönetiminde de başarılı olmak oldukça zor olduğundan henüz hizmete başlamamış öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönetecekleri ile ilgili düşünceleri gerçekten araştırmaya değerdir. Başarılı bir öğretim için sınıf yönetimine önem verilmelidir.

Başka bir yaklaşıma göre; sınıf yönetimi, bütün öğretmenlerin, öğrenmeyi sosyal faaliyetleri, öğrenci davranışlarını içeren sınıf aktivitelerini idare etmekteki çabalarını tanımlayan geniş bir şemsiyedir. (Wolfgang ve Glickman, 1980 ve 1986; Lemlech, 1988; Wolfe, 1988; Johns, MacNaughton ve Karabinus, 1989; Weinstein ve Mignano, 1993; Weinstein, 1996; Burden, 1995)

Etkili sınıf yönetimi, öğrencinin öğrenimini en yüksek seviyeye getiren yürütme ve organize etme aşamasıdır (Kellough ve Kellough,1996). İyi bir sınıf yönetimi iyi bir öğretimi ima eder. Çünkü öğretim becerileri iyi planlamada aktivite organizasyonunda etkili olmasında ve bu aktiviteler arasındaki geçişleri yapmakta öğretmene yardımcı olması için gereklidir (Brophy,1983).

3. MATERYAL VE METOD

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004- 2005 öğretim yılında Diyarbakır ili özel ve devlet okullarında çalışmakta olan 102 fizik öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ili şehir merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 63 fizik öğretmeni oluşturmuştur.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum, inanç ve algıları anketi (Ek-1A, Ek-1B, ve Ek-1C) ve Mülakattır (Ek-2).

Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum, inanç ve algıları anketi üç bölümden oluşmaktadır.

A-Kişisel bilgiler: Bu bölüm araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve yedi sorudan oluşmakta olup, örnekleme oluşturan fizik öğretmenlerinin kişisel bilgilerini elde etmeye yöneliktir.

B- Sınıf yönetimine ilişkin sorular: Bu bölüm on sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu soruların beş tanesi çoktan seçmelidir, geriye kalan on üç soru ise açık uçludur. Bu sorular hazırlanmadan önce rasgele seçilen edilen on fizik öğretmeninden sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğu konusunda görüşleri alınmıştır. Elde edilen bu bilgiler ve literatürdeki çalışmaların da yardımıyla anketin bu bölümü için yirmi beş soru türetilmiştir. (NASUWT, 2004). Uzman görüşü doğrultusunda yedi soru elendikten sonra fizik öğretmenlerinin sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları sorunları tespit etmemize

yardımcı olacak on sekiz soruda ise yapılan bazı değişikliklerden sonra anketin bu bölümü oluşturulmuştur.

C- Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bölümü:

Bu ölçek, Martin ve Baldwin (1993) tarafından geliştirilen, Savran ve Çakıroğlu (2004) tarafından güvenilirlik ve geçerliliği sağlandıktan sonra fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemeye yönelik, dördümlü likert tipi ölçektir. Ölçekte yer alan 26 madde dördümlü dereceleme sistemi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) ile cevaplandırılmışlardır. Olumlu maddeler için; kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, katılıyorum 3, kesinlikle katılıyorum 4, olumsuz maddeler için ise, tersi şeklinde puanlama yapılmıştır. Ölçeğin puanının elde etmek için her bir maddenin değerlerinin toplamı alınmıştır. Bu ölçek, Ders Yönetimi, İnsan Yönetimi ve Davranış Yönetimi olarak üç alt bileşenden meydana gelmektedir.

Mülakat ise uygulanan ankettan elde edilen bilgileri desteklemek ve doğrulamak amacıyla 10 fizik öğretmeniyle önceden planlanan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Mülakata fizik öğretmenleri her kıdemden ve her iki tür orta öğretim kurumunda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Mülakat esnasında araştırmacı tarafından tespit edilen sorular (Ek-2) fizik öğretmenlerine sorulmuş ve alınan cevaplar teybe kaydedilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma örneklemini oluşturan fizik öğretmenlerinin çalıştığı okulların adresi belirlenmiştir. Sonra saptanan özel ve devlet okullarında çalışan fizik öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılacak çalışmanın amaçları anlatılmış ve kendilerinden araştırmaya katılmaları istenmiştir. Yapılan bu teklifi kabul eden öğretmenlere, veri toplama aracı olan anket teslim edilmiş ve uygun bir ortamda cevaplandırmaları istenmiştir. Bu anket 100 fizik öğretmenine dağıtılmış ancak 63 fizik öğretmeninden sağlıklı geri dönüşüm sağlanmıştır. Daha sonra mülakat için belirlenen okullardaki öğretmenlerle mülakat programı yapılmıştır. Programlanan gün ve saatte kendi rızalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Burada elde edilen verilerin band kayıt çözümlenmeleri yapılarak elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Anketin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgilerle ilgili 7 sorudan elde edilen sonuçlar mezuniyet, cinsiyet, kıdem ve özel ve devlet okullarında çalışma durumları temel alınarak

yüzdeler ve frekans değerlerine dönüştürülerek tablolandırılmış ve bulgular kısmında yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan fizik öğretmenlerinin sınıf ve laboratuvarlarda karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik açık uçlu sorular satır-satır okunduktan sonra yapılan kategoriler kodlanarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra farklı değişkenlere göre fizik öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar ele alınarak SPSS 12,0 paket programı ile analiz işlemleri yapılmıştır. Bu verilere, bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ve 26 maddeden oluşan likert tipine yönelik anketin tümü için (Cronbach alfa) güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Alt boyutları için ise Ders Boyutu için 0,88, İnsan Yönetimi için 0,59 ve Davranış Yönetimi için ise 0,51 güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Bu ölçekte elde edilen veriler okul türüne ve fizik öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Ayrıca fizik öğretmenlerinin sınıf kontrolündeki tipini değerlendirmek için ölçekteki maddelerin ortalamalarına bakılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler için anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 12,0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

3.5 Önem

Bu araştırmanın benzerinin, daha önceden fizik öğretmenleri ile çok fazla yapılmamış olması bu araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Bu araştırma devlet ve özel orta öğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum, inanç ve alguları konusunda onları daha iyi tanımamızı sağlayacaktır. Ayrıca burada elde edilen bulgular fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları hakkında genel bilgi vermekle birlikte, okul, sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları ve öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışların nedenleri ve olası çözüm yolları konusundaki görüşlerini de göstermektedir.

Bu çalışmanın ileride fizik öğretmenleriyle yapılacak yeni çalışmalara yardımcı olacağına inanılmaktadır.

3.6 Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil etmektedir.

2. Araştırma örneklemindeki fizik öğretmenleri anket ve ölçeklere doğru ve samimi cevaplar vermiştir.

3.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Diyarbakır il merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan fizik öğretmenleri ile,
2. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerle,
3. Örneklem grubunun kullanılan ölçeklere verdikleri yanıtlarla,
4. Kullanılan istatistiksel tekniklerle, sınırlıdır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan 63 fizik öğretmenine ait toplanan veriler sunulmuş ve yorumlanmıştır. İlk aşamada örneklem grubuna uygulanan anket sonuçları, frekans ve yüzdelik dağılımlar şeklinde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	İşlemler	Devlet okulu	Özel okul	Toplam
Erkek	%	36	23	59
	F	100,0	85,1	93,6
Kadın	%	0	4	4
	F	0,0	14,9	6,4
Toplam	%	36	27	63

Örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre; Fizik öğretmenlerinin % 93,6 sı erkek, % 6,4’ü ise kadındır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tamamı, özel okullarda ise %85,1 erkektir. Devlet okullarda görev yapan kadın öğretmen bulunmazken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 14,9’u kadındır. Kadın öğretmenlerin tamamının özel okulları seçmesinin sebebini devlet okullarındaki yaşanan zorluklar olarak gösterebiliriz.

Tablo 2. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	İşlem	Devlet okulu	Özel okul	Toplam
20-29 yaş arası	F	23	25	48
	%	63,8	92,5	76,2
30-39 yaş arası	F	11	2	13
	%	30,5	7,5	20,6
40 yaş ve üstü	F	2	0	2
	%	5,5	0,0	3,2
Toplam	F	36	27	63
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %76,2'si 20-29 yaş arası, % 20,6'sı 30-39 yaş arası, %3,2'si de 40 yaş ve üstüdür (Tablo 2.) Devlet okullarında en yüksek oran % 63,8 ile 20-29 yaş arası grubuna aittir. Bu sırayı %30,5 ile 30-39 yaş arası grubu öğretmenler takip etmektedir. Kırk yaş ve üstü grubu öğretmenlerin devlet okullarında çalışma oranı ise sadece % 5,5 tir. Özel okullarda ise % 92,5 ile en yüksek oran 20-29 yaş arası grubu öğretmenlerin olmuştur, bu sırayı %7,5 ile 30-39 yaş arası grubu öğretmenler izlemektedir. Kırk yaş ve üstü öğretmenlere ise özel okullarda rastlanmamaktadır. Bunun sebebini özel okulların genç öğretmenleri tercih etmesiyle açıklayabiliriz.

Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

Medeni durum		Devlet okulu	Özel okul	Toplam
Evli	F	19	6	25
	%	52,7	22,2	39,7
Bekâr	F	17	21	38
	%	47,3	77,7	60,3
Toplam	F	36	27	63
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %39,7'si evli iken %60,3'ü bekârdır. Tablo 3'e göre devlet okullarında daha çok evli öğretmenler, özel okullarda ise daha çok bekâr öğretmenler yer almaktadır. Bu durum Tablo 2'de belirtilen özel okullarda çalışan fizik öğretmenlerinin daha çok genç olmaları ile örtüşmektedir.

Tablo 4. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları

Çalışma süresi	İşlem	Devlet okulu	Özel Okul	Toplam
1-10yıl	F	28	27	55
	%	77,8	100,0	87,3
10yıl ve üzeri	F	8	0	8
	%	22,2	0,0	12,7
Toplam	F	36	27	63
	%	100,0	100,0	100,0

Örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %87,3'ünün çalışma süresi 1-10 yıl arasında değişirken, %12,7'lik kısmının çalışma süresi ise 10 yıl ve üzeridir. Devlet okullarında görev yapan örneklem grubu fizik öğretmenlerinin %77,8'inin çalışma süresi 1-10 yıl arasında değişmektedir, geriye kalan %22,2'lik kısmın çalışma süresi ise 10 yıl ve üzeridir. Özel okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin tamamının çalışma süresi ise 1-10 yıl arasında değişmektedir. Özel okullarda, çalışma süresi 10 yıl ve üzerinde olan örneklem grubu fizik öğretmeni bulunmamaktadır. Bu veriler Tablo 2'nin verileri ile uyum göstermektedir.

Tablo 5. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları Bölümü Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız t- Testi Sonuçları

	Görev süresi	N	Ortalama.	SD	t	P
Ders Yönetimi	1	55	2,88	,566	,056	,784
	2	8	2,87	,606	,053	
İnsan Yönetimi	1	55	2,89	,365	,016	,053
	2	8	2,89	,705	,010	
Davranış Yönetimi	1	55	3,02	,507	1,016	,424
	2	8	2,81	,787	,733	
Toplam Ortalama	1	55	2,90	,383	,250	,324
	2	8	2,87	,625	,174	

1: 1-10 yıl arası 2: 10 yıl ve üstü

Tablo 5'teki verilere göre; görev süresi değişkenine göre fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bölümü alt boyutları için yapılan bağımsız t- testi sonuçlarına genel olarak bakıldığında; 0,05 önem düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci bir tutum

sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca davranış yönetimi bölümünde çalışma süreleri 1-10 yıl arasında değişen öğretmenler, çalışma süreleri 10 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre, daha çok müdahaleci olduğu, Tablo 5'teki bulgulardan ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnançları Bölümü Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız t- Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	SD	t	P
Ders	1	36	2,90	,521	,309	,209
Yönetimi	2	27	2,85	,631	,301	
İnsan	1	36	2,94	,468	1,220	,188
Yönetimi	2	27	2,81	,325	1,284	
Davranış	1	36	2,98	,496	-,165	,147
Yönetimi	2	27	3,00	,618	-,160	
Toplam	1	36	2,93	,423	,566	,909
Ortalama	2	27	2,87	,409	,569	

1: Devlet okulu 2: Özel okul

Tablo 6'daki okul türü değişkenine göre fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bölümü alt boyutları İçin Yapılan bağımsız t- testi Sonuçlarına bakıldığında; 0,05 önem düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, fizik öğretmenleri genel olarak sınıf yönetiminde müdahaleci bir tavır sergilemektedir. Ayrıca; davranış yönetiminde özel okulda çalışan öğretmenlerin, devlet okulundaki meslektaşlarına göre daha müdahaleci olduğu da Tablo 6'dan anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Fizik Öğretmenlerinin Okul, Sınıf ve Laboratuar Ortamında Karşılaştığı güçlükler

	N	%
Aşırı ders yükü	19	36,5

Sınıflardaki öğrenci (başarı, ekonomik durum vs.) düzeylerinin homojen olmaması	3	5,7
Öğrencilerin gürültü yapmaları	7	13,4
Okuldaki imkanların eksik oluşu	8	15,3
Öğrencilerle iletişim güçlüğü	1	1,9
Sınıfların kalabalık oluşu	4	7,6
Diğer öğretmenlerden ve çalışanlardan destek görmeme	3	5,7
Eğitim ve öğretim sisteminden ileri gelen güçlükler	3	5,7
Ekonomik güçlükler	3	5,7
Ders ve nöbet programından kaynaklanan güçlükler	1	1,9

Tablo 7’deki verilere göre örneklem grubu öğretmenlerin okul, sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna dair yöneltilen soruya cevap veren 52 öğretmenden 19’u (%36,5) aşırı iş yükünden şikayetçi olduğunu belirtmektedir. Yapılan mülakatta da aşırı ders yükü konusunda öğretmenler şikayetlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

“Okuldaki öğretmen sıkıntısından dolayı tüm lise 2.ve 3. sınıfların dersine ben girmek zorunda kalıyorum. Katılımcı A”

“ Okulumuzda, öğretmen başına düşen sınıf dolayısıyla da öğrenci sayısı fazla olduğu için çok zorlanıyoruz ve aşırı derecede yoruluyoruz. Katılımcı C”

Öğretmenlerden 8’i (%15,3) okuldaki imkanların eksik oluşundan dolayı okulda sıkıntı çektiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerden 7’si (%13,4) öğrencilerin deste gürültü yapmalarından dolayı dersi anlatmada zorluk çektiklerini söylemişlerdir. Yapılan mülakatta da öğretmenlerden biri şikayetini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“En çok zorlandığımız konu; öğrencilerin gürültü yapmalarıdır, Bazen dersin ancak 10 dakikasında faydalı olabildiğime inanıyorum. Katılımcı D”

Ayrıca örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin 4’ü (%7,6) sınıfların kalabalık oluşunu, 3’ü (%5,7) sınıflardaki öğrenci seviyelerinin homojen olmamasını, 3’ü (%5,7) diğer öğretmenlerden destek görmeyişlerini, 3’ü (%5,7) uygulamalı öğretim sisteminin güçlüğüne, 3’ü (%5,7) ekonomik güçlükleri, 1’i (%1,9) öğrencilerle olan iletişim güçlüğüne,

yine 1 (%1,9) öğretmen ise ders ve nöbet programındaki aksaklıklardan kaynaklanan zorlukları okul, sınıf ve laboratuvar'da karşılaştıkları sorunlar arasında göstermişlerdir.

Tablo 8. Örneklem Grubunu Oluşturan Fizik Öğretmenlerinin Sınıf ve Laboratuvar Ortamında Karşılaştığı ve Öğrenciden Kaynaklanan Olumsuz davranışlar

Olumsuz Davranışlar	N	%
Derste ve laboratuvarda gürültü yapmak	21	33,3
Sınıf ve laboratuvardaki kurallara uymama	8	12,6
Derse hazırlıksız gelme	8	12,6
Fizik dersine karşı olan sevgisizlik	4	6,3
Okul, sınıf ve laboratuvardaki araç gereçlere zarar verme	3	4,7
Konsantrasyon eksikliği	4	6,3
Motivasyon eksikliği	11	17,4
Sigara içme	6	9,5
Arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme	6	9,5
Öğretmene ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama	2	3,2

Tablo 8'deki verilere göre "Sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştığımız ve öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışlar nelerdir?" sorusuna 63 öğretmenden 21'i (%33,3) öğrencilerin derste ve laboratuvar'da yaptıkları gürültü güçlük olarak ilk sırayı almaktadır. Ayrıca yapılan mülakatta da öğretmenler bu güçlüğü şöyle belirtmişlerdir:

"öğrencilerin okul, sınıf ve laboratuvar'da gürültü yapması karşılaştığım en büyük sorundur, gürültüyü önlemeye çalışırken derse fazla faydamız olamıyor. Katılımcı B "

"En çok zorlandığımız husus; öğrencilerin gürültü yapmalarıdır, Bazen dersin ancak 10 dakikasında faydalı olabildiğime inanıyorum. Katılımcı D"

Katılımcıların 11'i (%17,4) ilgisizlik, 8'i sınıf ve laboratuvar'daki kurallara uymama, yine 8'i derse hazırlıksız gelme, 6'sı sigara içme, yine 6'sı arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme, 4'ü Fizik dersine karşı olan sevgisizlik, yine 4'ü konsantrasyon eksikliği, 3'ü okul, sınıf ve laboratuvar'daki araç gereçlere zarar verme ve 2's, ise öğretmene ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet şeklinde cevap vermiştir.

Bu sonuçlar, Elton raporu (1989), NASUWT raporu (2004) ve Kelly (1985)'in çalışmalarındaki bulgularla desteklenmektedir. Kelly'e göre (1985), fen sınıflarında kullanılan araç-gereçlerin dağıtılması, toplatılması ve bunların temizlenmesi her zaman kargaşaya ve gürültüye neden olmaktadır. Bununla beraber Kelly (1985), Marrett ve Mheldall, (1987), Elton raporu (1989), NASUWT raporu (2004) gibi araştırmalarda fen derslerinde öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama konusunda güçlükler çektiği vurgulanmıştır.

Tablo 9. Olumsuz Davranışların Görülme Sıklığı

	N	%
Her ders	9	14,7
Her gün	16	26,2
Her hafta	10	16,3
İki haftada bir	5	8,2
Ayda bir	1	1,6
Ara sıra	20	32,7

Tablo 9'daki verilerde, öğretmenlerin sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları olumsuz davranışların görülme sıklığı yer almaktadır. Bu soruya cevap veren 61 öğretmenden 20'si (%32,7) ara sıra, 16'sı (%26,2) her gün, 10'u (%16,3) her hafta, 9'u (%14,7) her ders, 5'i (%8,2) iki haftada bir, 1'i (%1,6) de ayda bir kez bu tür sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konu, NASUWT (2004) raporundaki bulgularla desteklenmektedir.

Tablo 10. Örneklem Grubunda Yer Alan Fizik Öğretmenlerin Bizzat İlgilendikleri Bazı Öğrenci Olayları

Öğretmen	Olay	Yapılan işlem	İşlemin sonucu
26 yaşında bay: dershane öğretmeni	Fizik dersi ile ilgisi olmayan işlerle uğraşan ve sınıfın dikkatini dağıtan bir öğrenci	Öğrenciye daha çok zaman ayırarak fizik dersine ilgisini arttırmaya çalıştım.	Öğrenci kısmen düzeldi.
31 yaşında bay:	Fizik derslerinde	Öğrenciyle konuşup, okulun ve fizik	Yaptığı hatanın farkına

özel okul	yaramazlık ve devamsızlık yapan bir öğrenci	derslerinin hayattaki öneminden bahsettim	vardı yaramazlık ve devamsızlık oranı düştü.
35 yaşında bay: özel okul	Dersteeki başarısızlığında sorumlu olarak öğretmenleri gösteren ve dersin akışını bozan öğrenci	Öğrenciyle baş başa görüştüm ve yaptığının yanlış olduğunu anlattım.	Hatasını anlayıp, özür diledi, derslerini çalışacağını söyledi.
43 ve 26 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmenleri	Öğrenci tuvaletinde sigara içen bir öğrenci	Daha önce disipline gönderildiği için bir daha içmeme koşuluyla sınıfa gönderdim.	Bir daha sigara içtiğine rastlamadım.
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Lise 1 ve 2 de çok zeki olan fakat zekalarını ders yerine, ders dışı şeylere veren ve dersin akışını engelleyen iki öğrenci.	Derste çeşitli değişiklikler yaparak, fizik derslerine ilgilerini, arttırmaya çalıştım.	Dersi takip etmeye başladılar.
26 yaşında bay: Özel lise öğretmeni	Öğretmene karşı saygısızca konuşma ve fiziksel şiddet	Sınıf öğretmeniyle beraber öğrenciyle konuştuk.	Öğrenci kısmen düzeldi, halen saygısızlığı devam ediyor.
33 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Zeki ama maddi durumunun kötü oluşundan kaynaklanan motivasyon eksikliği olan bir öğrenci	Öğrenciyle birebir görüşme yaptık ve öğrenciyi daha çok güdülemeye çalıştım.	Öğrenci, maddi problemleri devam etmesine rağmen, fizik derslerine daha çok katılmaya başladı
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersaneye gidememeyi bahane ederek sınıfta huzursuzluk yapan bir öğrenci	A dershanesiyle görüştüm ve öğrenciyi, seviye tespit sınavından sonra ücretsiz dershaneye gönderdim.	Şu an öğrenci Hacettepe ing. Tıp fakültesi'nde okuyor
23 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersle ilgilenmeyen, dersin işlenişine zarar veren bir öğrenci	Öğrenciyle daha fazla ilgilendim, dersi ilginç hale getirerek öğrencinin ilgisini çekmeye çalıştım.	Dersle ilgilenmemeye ve dersin akışını bozmaya devam etti
25 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Öğrenciler arasında hırsızlık olayı olmuş, öğrencileri bağırırken gördüm.	Şüpheli öğrencilerle konuştum olayı itiraf ettiler. Ceza vermeyi uygun bulmadım, onlara tekrarı halinde okuldan uzaklaştırılacaklarını söyledim.	Yaptıkları olayın ne kadar kötü olduğunu anlamış görünüyordular.
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Derste çok saldırgan davranan ve arkadaşlarını da etkileyen öğrenci	Bu davranışının yanlış olduğunu kendisine zarar verdiğini anlattım.	Yaptığının yanlış olduğunu anladı ve bir daha saldırgan davranmadı
32 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Zeki fakat ders çalışmayan, derslerde arkadaşlarıyla dersle ilgisiz konularda konuşan öğrenci.	Çalışmamasının nedenleri üzerine konuştuk sadece motivasyon eksikliği olduğu ortaya çıktı.	Öğrenci ders çalışmaya başladı.
33 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersle ilgilenmeyen devamsızlık yapan ve sınıfta aşırı saldırgan hareketler yapan bir öğrenci.	Disiplin kuruluna sevk edildi.	Okuldan atıldı.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Maddi durumunun yetersizliğinden dolayı derslerde anlama güçlüğü çeken bir öğrenci.	Ücretsiz özel ders veriliyor	Daha başarılı olmaya başladı.
28 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	İki kişi aralarında konuşurlarken kavga etmeye başladılar	Öğrencilerle konuştuk ve yaptıklarının çok yanlış olduğunu anlatmaya çalıştım.	Birbirlerinden özür dilediler ve barıştılar.
26 yaşında bay:	Maddi durumu kötü	Okul aile birliği ile öğrencinin maddi	Derslere yoğunlaşmaya

Devlet lisesi öğretmeni	olduğu için dikkatini derse veremeyen bir öğrenci	anlamda rahatlaması için okul sonrası çalışacağı bir iş bulduk.	başladı.
27 yaşında bay: Dershane öğretmeni	Ailesi sorunlu bir öğrencinin annesini başkasına kaçtığı için öldürmek istemesi	Toplumdan ve derslerinden uzaklaşmaması için çaba sarf ediyorum.	Şu an düzelme eğilimi gösteriyor.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Fizik derslerinde başarılı olmasına rağmen, ailesiyle sorunları olduğu için okulda huzursuzluk yaratan bir öğrenci.	öğrencinin davranışlarını düzeltmesi için ailesi ile görüşüp ikna ettik	Davranışlarını düzeltmeye başladı
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Bir erkek öğrenci kız arkadaşı ile argo konuşuyordu.	Öğrenciyle konuştum ve davranışını düzeltmesi gerektiğini söyledim.	Davranışlarının yanlış olduğunu anladı ve bir daha tekrarlamadı.
26 yaşında bay: Özel lise öğretmeni.	Okul okumak istemeyen bir öğrenci oldu, aile baskısıyla okuduğunu söyledi.	Üniversitenin, alacağı sosyal etiketin önemi üzerinde konuştum, yaşantısının sandığı gibi olmadığını, zorlukların olduğunu ve okumanın onu bu şartlar altında başarılı kılacağını anlattım.	Fizik derslerindeki sayısal düşünme gücüyle bazı sorunları aşabildiğini söyledi.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Bir öğrenciyi kopya çekerken gördüm.	Onunla güzel bir şekilde konuştum ve yaptığının yanlış olduğunu anlattım.	Öğrencinin bir daha kopya çekmeyeceğine dair söz aldım.

Tablo 10'daki veriler yorumlandığında; Öğretmenlerin bizzat ilgilendikleri öğrenci olaylarının arasında, dersin akışının belirli öğrenci veya öğrenciler tarafından bozuluyor olması gerçeği öğretmenler tarafından fark edilmiş ve öğrencilerle iyi bir yaklaşım gösterilerek konuşulmuştur, bunun sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının olumsuz davranışlarını düzelttikleri görülmektedir.

Tablo 11. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Üniversitede Yeterli Öğretmenlik Eğitimi Aldıklarına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular

Görüş	N	%
Yeterli ders aldığıma inanıyorum	31	49
Yeterli ders aldığıma inanmıyorum	32	51

Tablo 11'deki verilere göre örneklem grubunda yer alan 63 Fizik öğretmenine yöneltilen “Öğretmenlik mesleğinde edinmiş olduğunuz deneyimlere göre, sınıf yönetimi konusunda yeterli öğretmenlik eğitimi almış olduğunuza inanıyor musunuz?” şeklindeki soruya öğretmenlerden 31'i (%49,2) “yeterli ders aldığıma inanıyorum”, 32'si (%51) “Yeterli ders aldığıma inanmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar, üniversitede verilen öğretmen eğitiminin yeterli olmadığını ve sınıftaki gerçek dünya ile ilişkilendirilmediği belirtilmektedir (Siebert, 2005; Wubbles ve ark., 1985; Korevar ve ark., 1992; Gibbons ve Jones, 1994; Thomas ve Kiley, 1994; Britt, 1997).

Tablo 12. Örneklemede Yer Alan Fizik Öğretmenlerinin Nitelikli Öğretmen Yetiştirmedeki Eksiklikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	N	%
Meslek öncesi eğitimde öğretmenlikle ilgili uygulamaların eksikliği	18	37,5
Eğitimsel sıkıntı ve aksaklıklar	15	31,2
Eğitim teknolojisi ve kullanılan araç gereç eksikliği	7	14,5
Müfredatların güncelleştirilmemesi	4	8,3
Öğrenciler ile empati kurabilme konusundaki becerilerin kazandırılmaması	4	8,3

Tablo 12’deki verilere göre öğretmenlere yöneltilen “Size göre, sınıf yönetimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirmedeki eğitim olanaklarında ne gibi eksiklikler var?” sorusuna 48 öğretmenden 18’i (%37,5); “meslek öncesi eğitimde öğretmenlikle ilgili uygulamaların eksikliği”, 15’i (%31,2); “eğitimsel sıkıntı ve aksaklıklar”, 7’si (%14,5); “Eğitim teknolojisi ve kullanılan araç gereç eksikliği”, 4’ü (%8,3); “müfredatların güncelleştirilmemesi”, yine 4’ü (%8,3) ise “Öğrenciler ile empati kurabilme konusundaki becerilerin kazandırılmaması” şeklinde cevap vermiştir. Brophy ve Everton, (1976); Veenman, (1984); Doyle, (1986) ve Latz’ın (1992) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmeleri için iyi yetiştirilmeleri gerektiğini ve öğretmen adaylarının kendilerini bu meslek için eksiksiz hissetmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenleri Sınıf Yönetimiyle İlgili Hazırlayışındaki Eksiklikleri

Görüşler	N	%
Daha çok uygulamalı eğitim alanında eksiklikler	24	43,6
Öğrenci psikolojisini anlama eksiklikleri (eğitim psikolojisi ile ilgili)	14	25,45
Uzman eğitim bilimci yetersizliği	8	14,5
Teknolojik donanım ve eğitimsel sıkıntılar giderilmesi konusundaki eksiklikler	7	12,7
Disiplin – plan –program konusundaki eksiklikler	2	3,6

Tablo 13’teki verilere göre “Öğretmenlik eğitimi sizi, sınıf yönetimi ile ilgili nasıl daha iyi hazırlayabilirdi?” sorusuna 55 öğretmenden 24’ü (%43,6) “daha çok uygulamalı

eğitim alanında eksiklikler” vardır diyerek uygulamalı eğitimin yetersizliğinden şikayet etmektedirler. Ayrıca yapılan mülakatta da öğretmenlerden biri şöyle söylemiştir.

“ Eğer üniversitede bizlere, daha çok uygulamalı eğitim verilseydi, bizler öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanabilirdik. Katılımcı E”

Soruya cevap veren 55 öğretmenden 12’si (%21,8) öğrenci psikolojisini anlama daha iyi öğretilbilirdi demişlerdir, yine bu öğretmenlerden 8’i (%14,5) daha uzman eğitim bilimciler yetiştirilebilirdi, 7’si (%12,7) teknolojik donanım ve eğitimsel sıkıntılar giderilebilirdi, 2’si (%3,6) de bizlere belirli bir disiplin sistemi öğretilbilirdi diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 14. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin, Öğretmenliğe Başladıktan Sonra Ek Eğitim Alıp Almadıklarına İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Hizmet içi eğitim aldım	5	7,9
Herhangi bir ek eğitim almadım	58	92,1

Tablo 14’teki verilere göre “Öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim aldınız mı?” sorusuna 63 öğretmenden 5’i (%7,9) evet, 58’i (%92,1) ise hayır cevabını vermiştir. Fizik öğretmenlerinin kendilerini yenilemeleri, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için ancak ek eğitim olarak çağdaş kuşaklar yetiştirebilirler.

Tablo 15.1 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların Yeterli Olduğuna İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Okuldaki olanaklar yeterlidir.	38	60,3
Okuldaki olanaklar yetersizdir.	25	39,7

Tablo 15.1’deki verilere göre “Öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıftaki sorunlarla baş etmek için okulda size sağlanan olanakların yeterli olduğuna inanıyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya öğretmenlerden 38’i (%60,3) yeterli, 25’ (%39,7) de yeterli değil cevabını vermiştir.

Tablo 15.2 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların yetersizliğine İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Okul aile birliği ve okul idaresinin işbirliğinin yetersizliği	11	44
M.E.B.'nin verdiği desteğin yetersizliği	4	16
Sosyal olanakların yetersizliği	2	8
Teknolojik donanımın yetersizliği	2	8
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	6	24

Tablo 15.2 de Tablo 15.1'deki hayır cevabını veren öğretmenlerin “bunun için hangi desteği isterdiniz?” şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır. Buna göre 25 öğretmenden 11'i (%44,0) “okul aile birliği ve okul idaresi” desteği, 6'sı (%24,0) psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi desteği, 4'ü (%16,0) M.E.B. desteği, 2'si (%8,0) sosyal etkinlik alanıyla desteklenmek ve yine 2'si (%8,0) teknolojik donanım desteği istemişlerdir. Fizik öğretmenleri okul aile birliği ve okul idaresinin işbirliğinde yetersizlik görmektedirler. Ayrıca psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ise fizik öğretmenlerinin belirttiği ikinci eksikliklerdir.

Tablo 16 . Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumuna Geçmeye İstekli Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Özel Öğretim Kurumuna geçme isteğim oldu	40	66,6
Özel Öğretim Kurumuna geçme isteğim olmadı	20	33,3

Tablo 16'daki verilere göre “Bugüne kadar görev yaptığınız okuldan bir özel öğretim kurumuna geçme isteğiniz oldu mu?” şeklinde yöneltilen soruya cevap veren 60 öğretmenden 40'ı (%66,6) “evet”, 20'si (%33,3) ise “hayır” cevabını vermiştir. Bunun sebebini, özel öğretim kurumlarının fizik öğretmenlerine sunduğu maddi olanakların özendirici olmasıyla açıklayabiliriz.

Tablo 17 Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Devlet okullarında Öğretmen Olarak Kalma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Okulumu ve mesleğimi seviyor olmam	7	35

Öğrencilerle birlikte belirlenen hedefe varma isteğim	2	10
Devlet güvencesi olduğu için	6	30
Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına katkıda bulunmak	5	25

Tablo17’de, Tablo 16’daki hayır cevabını veren öğretmenlerin kendi okullarında öğretmen olarak kalma isteklerinde hangi nedenlerin etkili olduğu gösterilmiştir. Buna göre soruya cevap veren öğretmenlerden 7’si (%35) okulumu ve mesleğimi sevdiğim için, 6’sı (%30) güvencesi olduğu için, 5’i (%25) öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına katkıda bulunmak için, 2’si (%10) öğrencilerle birlikte belirlenen hedefe varmak için devlet okullarında kaldıklarını belirtmişlerdir. Burada okul ve meslek sevgisinin üstün gelmesi sınıf yönetiminin daha iyi olacağı konusunda olumlu bir işaret olarak görülebilir.

Tablo 18. Öğrencileri Olumsuz Davranışlara İten Nedenlere İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Ailesel faktörler	42	66,6
Basın yayın organlarında yayınlanan zararlı programların etkisi	22	34,9
Çevresel faktörler	33	52,3
Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından kaynaklanan faktörler	16	25,3
Okuldan kaynaklanan faktörler	8	12,6
Psikolojik rahatsızlıklar	5	7,9
Yetiştirilme tarzından kaynaklanan faktörler (sevgi eksikliği v.s.)	1	1,5

Tablo 18’deki verilerde öğretmenlere yöneltilen “Size göre öğrencileri olumsuz davranışlara iten nedenler nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar görülmektedir. Buna göre soruya cevap veren 63 öğretmenden 22’si (%34,9) basın yayın organlarında yayınlanan zararlı programlardan şikayet etmektedirler. Ayrıca yapılan mülakatta da öğretmenler bu bulguyu destekler nitelikte konuşmuştur.

“Televizyonda yayınlanan, kaba kuvvet ve şiddet içeren, öğrencileri şiddete özendiren programlar, öğrencilerimize çok kötü örnek olmaktadır. Katılımcı F”

“Televizyon ve diğer görsel medya araçları çocuklar üzerinde değiştirilmesi zor olumsuz etkiler yapmaktadır. Katılımcı A”

Örneklem grubunu oluşturan 63 fizik öğretmeninden, 42'si (%66,6) öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedenini aile kaynaklı olarak göstermişlerdir. Bu konuda yapılan mülakatta da öğretmenler bu durumu aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

”Aile ilk eğitim kurumu olarak, öğrencilerin olumsuz davranışlarında önemli bir etkidir. Ailenin eğitimi okuldaki sorunların azalmasına katkı yapmaktadır. Katılımcı A,B,D,F ve G.”

Yine örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden, 33'si (%52,3) sosyal çevrenin öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlarda etken olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Yapılan mülakatta da öğretmenlerden biri bu hususu aşağıdaki gibi belirtmiştir.

“Öğrencilerin okulda sergiledikleri olumsuz davranışların nedenlerinden biri de çevreleridir. Öğrenciler, çevrelerinde gördükleri bazı olumsuz davranışları kendisi için geçerli sayarak okulda uygulamaya kalkışır. Katılımcı H ”

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden 16'sı (%25,3) sosyoekonomik durum üzerinde durmuştur. Fizik öğretmenleri ile yapılan mülakatta bir öğretmen görüşünü şöyle belirtmiştir,

”Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedeni öğrencinin içinde bulunduğu sosyoekonomik koşullardır. Öğrenciler, toplumdaki üst gelir durumunda olan insanlara özentili duymaktalar ya da düşmanlık beslemektedirler. Katılımcı I”

Yine örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden; 8'i (%12,6) okul, 1 (%1,5) kişi sevgi eksikliği, 5'i (%7,9) ise kişilik bozukluğu şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 19. Sınıf Ortamında Olumsuz Davranış Sergilemede Cinsiyetin Etkisi

Görüşler	N	%
Erkek öğrenciler daha yatkın	54	85,7
Kız öğrenciler daha yatkın	2	3,1
Farkları yok	7	11,2

Tablo 19'deki verilere göre sınıf ortamında erkeklerin mi yoksa kızların mı olumsuz davranışlara daha çok yatkın olduğuna ilişkin yöneltilen soruya öğretmenlerden 54'ü (%85,7) erkek, 2'si (%3,1) kız ve 7'si (%11,1) de aralarında fark yoktur şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 20. Öğretmenin Cinsiyetinin Sınıf Yönetiminde Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Cinsiyetin etkisi vardır	29	46
Cinsiyetin etkisi yoktur	34	54

Tablo 20'deki verilere göre “Deneyimlerinize göre öğretmenin cinsiyeti sınıfta etkili midir?” sorusuna verilen cevaplar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerden 29'u (%46) evet etkilidir, 34'ü (%54) de hayır etkili değildir şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan mülakatta bazı öğretmenler verdikleri hayır cevabını şöyle açıklamışlardır:

“Öğretmenin cinsiyetinden çok sahip olduğu pedagojik bilgi ve onu uygulama potansiyeli önemlidir.
Katılımcı B,D, I ve J”

Bu konuda Martin ve Yin'in (1997) yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin, bayanlara göre sınıfta daha çok disiplinci ve saldırgan olduklarını ortaya koymuşlardır.

Tablo 21. Öğrenci Ailesi, Okul İdaresi, Diğer Öğretmenler ve Çalışanların Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarını Önlemede Fizik Öğretmenine Yardımcı Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

Görüşler	N	%
Evet yardımcı oluyorlar	17	27,4
Hayır yardımcı olmuyorlar	17	27,4
Yeteri kadar yardımcı olmuyorlar	28	45,2

Tablo 21'deki verilere göre “Okul dışında aileler, okul içinde idareciler, diğer öğretmenler ve çalışanlar olmak üzere, öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemede öğretmene yardımcı oluyorlar mı? Şeklinde yöneltilen soruya 62 öğretmenden 17'si (%27,4) evet, 17'si (%27,4) hayır ve 28'i (%45,2) de yeterli değil cevabını vermiştir. Fizik öğretmenlerine göre, öğrenci ailesi, okul idaresi, diğer öğretmenler ve okul çalışanları, öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışları önlemede kendilerine yardımcı olduklarını, ancak yapılan yardımların yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu unsurların birlikteliği

okulda meydana gelen öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışların önlenmesinde büyük önem taşımaktadır

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, orta öğretim fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum, inanç ve algılarını değerlendirmeye yöneliktir. Bu çerçevede içinde;

- 1- Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının, çalışma sürelerine ve çalıştıkları kuruma göre farklılık gösterip göstermediğine,
- 2- Sınıf ortamında karşılaştıkları güçlükler,
- 3- Okul sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları, genellikle öğrencilerden kaynaklanan olumsuz davranışlara,
- 4- Öğrencilerden kaynaklanan olumsuz davranışların meydana gelme sıklığına,
- 5- Kişisel olarak karşılaştıkları olayların detaylı analizlerine,
- 6- Üniversite eğitimleri sürecinde aldıkları öğretmenlik eğitiminin sınıf yönetimi konusunda yeterli olup olmadığına,
- 7- Öğretmen yetiştirmede sınıf yönetimi konusunda var olan eksikliklerin (fizik öğretmenlerinin deneyimlerine ve algı biçimlerine göre) neler olduğuna,
- 8- Fizik öğretmenliği görevine başladıktan sonra sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim (hizmet içi eğitim v.b.) alıp almadıklarına, almışlarsa yeterli olup olmadığına,
- 9- Okullarda var olan olanakların sınıf ve laboratuvardaki sorunlarla baş etmek için fizik öğretmenleri tarafından ne kadar yeterli görüldüğüne,
- 10- Devlet okullarında çalışan fizik öğretmenlerinin bu güne kadar özel okulları tercih etmemelerindeki önemli etkenlerin neler olduğuna,
- 11- Okul, sınıf ve laboratuvar ortamında öğrencileri olumsuz davranışlar göstermeye iten nedenlerin (fizik öğretmenlerinin algılamaları ile) neler olduğuna,

12- Okul, sınıf ve laboratuvar ortamında olumsuz davranışlara erkek öğrencilerin mi yoksa kız öğrencilerin mi daha yatkın olduğuna,

13- Sınıf yönetiminde öğretmenin cinsiyetinin önemli bir etken olup olmadığına,

14- Öğrenci ailelerinin, okul içinde idarecilerin ve diğer okul çalışanlarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemede fizik öğretmenlerine yardımcı olup olmadıkları konuları değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum, inanç ve algıları anketi (Ek-1 A, Ek-1 B ve Ek-1 C) ve Mülakat'tır (Ek- 2).

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı II. yarısında Diyarbakır il merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapan fizik öğretmenleri oluşturmuştur. Bu evren içerisinde seçkisiz yöntemle seçilen, Diyarbakır il merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 63 fizik öğretmeni ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda şu önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1'de örneklem grubunun cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı gösterilmektedir. Bu bulgulara göre, örneklemdeki fizik öğretmenlerinin % 93,6 sı erkek, % 6,4'ü ise kadındır. Verilere göre, kadınlar, fizik öğretmenliğini erkeklere göre daha az tercih etmektedirler. Ayrıca, örneklemde yer alan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tamamı, özel okullarda ise %85,1'i erkektir. Örneklemdeki devlet okullarında görev yapan kadın öğretmen bulunmazken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 14,9'u kadındır. Kadın öğretmenlerin tamamının özel okulları tercih etmesinin nedenlerinden biri olarak, devlet okullarında yaşanan zorluklar olarak gösterebiliriz. Diğer önemli bir nedeni ise devlet okulları ve özel okullar arasında bulunan ekonomik eşitsizlikler olarak gösterebilir.

Tablo 2'deki bulgulara göre, örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %76,2'si 20-29 yaş arası, % 20,6'sı 30-39 yaş arası, %3,2'si de 40 yaş ve üstüdür. Devlet okullarındaki fizik öğretmenlerinin % 63,8'inin yaşı, 20-29 arasında değişmektedir. Özel okullardaki fizik öğretmenlerinin ise, % 92,5'inin yaşı 20-29 arasında değişmektedir. Bunun sebebini, özel öğretim kurumlarının, büyük ölçüde genç öğretmenleri tercih etmesiyle açıklayabiliriz.

Tablo 3'e göre, devlet okullarında daha çok evli öğretmenler (%52,7) özel okullarda ise daha çok bekâr öğretmenler (%77,7) çalışmaktadır. Bunun sebebini, özel öğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin devlet okulundakilere göre daha genç olmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 4'teki verilere bakıldığında, örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %87,3'ünün çalışma süresi 1-10 yıl arasında değişmektedir. Devlet okullarında görev yapan örneklem grubu fizik öğretmenlerinin %77,8'inin çalışma süresi, 1-10 yıl arasında değişirken, özel okullarda görev yapan örneklem grubu fizik öğretmenlerinin tamamının çalışma süresi 1-10 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, görev süresi değişkenine göre fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bölümü alt boyutları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına genel olarak bakıldığında, örneklem grubunda yer alan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde disiplinci bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca davranış yönetimi bölümünde çalışma süreleri 1-10 yıl arasında değişen öğretmenler, çalışma süreleri 10 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre, daha disiplinci olduğu, Tablo 5'teki bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Özel okullarda çalışan fizik öğretmenlerinin genellikle genç (1-10 yıl hizmeti olan) olmaları disiplinci bir tutum sergilemelerinde bir etken olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, "okul türü değişkenine göre fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları bölümü alt boyutları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında örneklem grubu fizik öğretmenleri genel olarak sınıf yönetiminde disiplinci bir tavır sergilemektedir. Ayrıca, davranış yönetiminde özel okulda çalışan öğretmenlerin, devlet okulundaki meslektaşlarına göre daha disiplinci olduğu da Tablo 6'dan anlaşılmaktadır.

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları zorluk, aşırı ders yükü sorunudur. Bu sorunun, öğretim kurumlarındaki öğretmen yetersizliğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sorun, öğretmen atamalarında daha çok öğretmen alımıyla çözülebilir. Böylece hem fizik öğretmenleri daha verimli olur, hem de öğretmen adaylarına iş imkanı yaratılmış olur.

Tablo 8'e bakıldığında, öğretmenler, özellikle öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduklarını ve bundan dolayı derste gürültü yaptıklarını ya da ders dışındaki şeylerle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu sorun öğretmenlerin dersi daha çağdaş yöntemlerle anlatmalarıyla aşılabılır. Son yıllarda yasak olmasına rağmen, öğrenciler tarafından sınıfa cep telefonu, oyun cihazları ve yasak yayınlar getirildiği bilinmektedir. Bunların zararları anlatılarak önlem alınabilir.

Tablo 9'a bakıldığında, örneklem grubundaki fizik 63 öğretmeninden soruya cevap veren 61'inin içinden 20'si (%32,7) ara sıra, 16'sı (%26,2) her gün, 10'u (%16,3) her hafta, 9'u (%14,7) her ders, 5'i (%8,2) iki haftada bir, 1'i (%1,6) de ayda bir kez öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öyle anlaşılıyor ki, okullarda fizik öğretmenleri süreklilik arz eden olumsuz davranışlarla karşılaşılıyorlar.

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar arasında, fizik dersine karşı olumsuz bir önyargı oluşturma ve devamsızlık yapma, okulda sigara içme, hırsızlık yapma, kendi aralarında argo konuşma, birbirlerine karşı fiziksel şiddet uygulama, öğretmenlerine karşı argo konuşmalar ve fiziksel şiddet, ekonomik koşulların yetersizliğinden dolayı derste başarısızlık ve kopya çekme olayları bulunmaktadır. Bu sorunlar diğer ülkelerde yapılan bilimsel araştırmalardaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Tablo 11, 12 ve 13'deki bulgular birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin %50'sine yakınının üniversite'de yeterli öğretmenlik eğitimi aldıklarını düşündüklerini görüyoruz. Yeterli öğretmenlik eğitimi almadıklarını düşünenler ise, kendilerini daha çok uygulama alanında yetersiz hissetmektedirler. Bu gerçek, göze çarpan önemli sonuçlardan birisidir. Ülkemizde öğretmenlik eğitimi ve öğretmen yetiştirme halen çok önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu sorunun çağdaş ülkelerdeki gibi çözülmesi ile ancak Türkiye'de var olan diğer sorunlara çözüm bulunabilir.

Tablo 14'e bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 63 fizik öğretmeninden 58'i (%92,1) kendilerine yöneltilen "öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim aldınız mı?" sorusuna "hayır almadım" cevabını vermiştir. Öğretmenlik hizmetleri boyunca fizik öğretmenleri için hizmet içi eğitim kursları ve diğer etkinliklerin artırılması, kendilerini yenileyebilmeleri, çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerini tanımaları açısından oldukça önemli sayılmaktadır.

Tablo 15.1.'e bakıldığında; Örneklem grubundaki fizik 63 öğretmeninden, 38'i (%60,3) gibi önemli bir bölümü "sınıftaki sorunlarla baş etmek için okulda bizlere sağlanan desteğin yeterli olduğuna inanıyorum" demiştir. Geriye kalan 25'i (%39,7) fizik öğretmeni ise "okulda bizlere sağlanan desteğin yeterli olduğuna inanmıyorum" diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir. Okul idaresi ve diğer çalışanlar ile ailelerin vereceği destek, fizik öğretmenlerinin öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışları önlemede önemli bir etken olabilir.

Tablo 15.2'ye bakıldığında ise tablo 15.1.deki bulgularda "hayır, inanmıyorum" cevabını veren 25 öğretmenden, 11'i (%44,0) "okul aile birliği ve okul idaresi" desteği, 6'sı (%24,0) "psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi desteği", 4'ü (%16,0) "M.E.B.

desteği”, 2’si (%8,0) “sosyal etkinlik alanıyla desteklenmek” ve yine 2’si (%8,0) “teknolojik donanım desteği” istemişlerdir. Bu bulgulara göze çarpan en önemli sonuç, öğretmenlerin okul aile birliği ve okulun kendilerine sunduğu desteğin yetersiz oluşudur. Bu desteğin sağlanması sorunların çözümünde katkı yapabileceğine inanılmaktadır.

Tablo 16’ya bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 63 fizik öğretmeni içinden, “Bu güne kadar görev yaptığınız okuldan bir özel öğretim kurumuna geçme isteğiniz oldu mu?” şeklindeki soruyu cevaplayan 60 fizik öğretmeninden 40’ı (%66,6) “bugüne kadar görev yaptığım devlet okulundan, özel bir öğretim kurumuna geçme isteğim olmuştur”, 20’si (%33,3) ise “hayır böyle bir isteğim olmamıştır” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmişlerdir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerin %66,6’sının özel bir öğretim kurumuna geçmek isteyişlerinin nedenleri, devlet okullarındaki zor koşullar ve ekonomik yetersizlikler olarak sıralanabilir. Bu bulgular, eğer devlet okullarında gerekli iyileştirmeleri yapılmaz ise ileride yetenekli fizik öğretmenlerinin özel okullara gidebileceğinin bir işareti sayılabilir.

Tablo 17’de ise tablo 16’daki hayır cevabını veren öğretmenlerin kendi okullarında kalma nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Buna göre soruyu cevaplayan 25 fizik öğretmeninden; 7’si “şu an görev yaptığım okulu seviyorum”, 6’sı ise “devlet okullarında devlet güvencesi vardır”, 5’i “öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına katkıda bulunmak istediğim için”, 2’si ise “Öğrencilerle birlikte belirlenen hedefe varmak için” diyerek konu hakkındaki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tablo 18’de, fizik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların önemli bir kısmını oluşturan, öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar yer almaktadır. Soruyu, örneklem grubunu oluşturan 63 Fizik öğretmeni cevaplamıştır. Bu öğretmenlerden 42’si (%66,6) öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların arkasındaki etkeni aile olarak gösterirken, 33’ü (%52,3) sosyal çevreyi öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlarda etken olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Sekizi (%12,6) ise öğrencilerin kötü davranışlara iten ve okuldan kaynaklanan faktörler olarak vurgulamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okul, aile ve çevreyi öğrencileri kötü davranışlara iten üç temel etmen olarak sıralanabilir. Bunlar, bir masayı dik ve sağlam tutan ayaklara benzetilebilir.

Yine örneklem grubundaki 63 fizik öğretmeninden, 22’si (%34,9); öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlardan, basın yayın organlarında yayınlanan zararlı programları sorumlu tutmaktadırlar.

Son zamanlarda, hemen her lisede görmeye alıştığımız ve giderek daha vahim boyutlara ulaşan, kavgalar, bıçakla ve silahla yaralama olaylarının arkasında televizyonlarda yayınlanan şiddet içerikli programların katkı yaptığı söylenebilir.

Örneklem grubunu oluşturan 63 fizik öğretmeninden; 16'sı (%25,3) sosyo-ekonomik koşulların, 5'i (%7,9) kişilik bozukluğunun, 1 (%1,5) kişi ise sevgi eksikliğinin öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlarının nedenleri olduğunu söylemiştir.

Tablo19'a bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 63 fizik öğretmeninden 54'ü (%85,7) gibi büyük bir çoğunluğu, sınıf ortamında olumsuz davranış sergilemeye erkek öğrencilerin daha çok yatkın olduklarını söylemiştir. Yapılan literatür taramalarında, istatistiksel olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre olumsuz davranış sergilemeye daha yatkın oldukları şeklindeki bulgulara rastlanmıştır.

Tablo 20'deki bulgulara göre, öğretmenin cinsiyetinin sınıf yönetiminde etkili olup olmadığına ilişkin sorular soruda örneklem grubunda yer alan 63 fizik öğretmeninden 29'u (%46) "evet etkilidir", 34'ü (%54) de "hayır etkili değildir" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenin cinsiyetinin sınıfta etkili olmadığını düşünenlerin yüzdesi daha fazladır. Bu sonuç sınıfta öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, mesleğinde olumlu izlenim bırakan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21'e bakıldığında "Okul dışında aileler, okul içinde idareciler, diğer öğretmenler ve çalışanlar olmak üzere, öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemede öğretmene yardımcı oluyorlar mı? şeklinde yöneltilen soruya, 62 öğretmenden 17'si (%27,4) evet, 17'si (%27,4) hayır ve 28'si (%45,2) de yeterli değil şeklinde cevap vermiştir. Bu bulgular bizleri, "öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemede, aileler, okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve çalışanlar tarafından öğretmenlere daha çok yardım edilmelidir" sonucuna götürmektedir. Çünkü, okul, sınıf ve laboratuarda öğrencinin sergilediği kötü davranışlar, çok çeşitli ve çok boyutlu olduğundan, bu sorunları önlemede çok yönlü işbirliğine ihtiyaç olduğunu bilmekte yarar vardır. Burada, fizik öğretmenlerinin öğrencinin olumsuz davranışlarını önlemede, öğrenci aileleri, okul idaresi, diğer öğretmen ve okul çalışanları ile işbirliğini geliştirebilmeleri halinde daha başarılı sonuçlara ulaşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular bütün olarak incelendiğinde aşağıdaki öneriler yapılabilir

- Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde, özellikle de Davranış Yönetimi boyutunda disiplinli yaklaşım göstermeleri dikkat çekicidir. Bunun nedeni araştırılmalıdır ve gerekli eğitici önlemler alınmalıdır.

- Çalışma süresi az olan genç fizik öğretmenlerinin daha disiplinli davranışları onların sınıf yönetiminde yeterli uygulamalı eğitim almamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun için ise fizik öğretmenlerine yenileyici ve destekleyici sürekli eğitim verilmelidir.
- Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal düzeyleri, özel okullarda çalışan öğretmenlerin düzeyine getirilmelidir. Böylece, devlet okullarında çalışan öğretmenler ekonomik kaygılarını gidermiş olacaklar ve okulda, sınıfta ve laboratuvarlarda öğrencilere daha faydalı olabileceklerdir.
- Üniversitede öğretmen adaylarına verilen öğretmenlik eğitiminde, öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin arttırılması gerekmektedir. Böylece, öğretmenlere sadece kitaplara bağlı kalmadan öğretmenlik mesleğinin önemli yönleri öğretilir.
- Okulda öğretmenlere sağlanan, “öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz davranışlarını önleme” konusundaki desteklerin arttırılması gerekmektedir.
- Öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların arasında önemli bir yer oluşturan fizik dersine karşı olumsuz bir önyargı oluşturma, ders dışı şeylerle ilgilenme ve derse yoğunlaşmama sorunlarının önlenmesi için öğretmenlerin dersi güncel konularla ilişkilendirmesi, derste çağdaş öğretim yöntemlerin kullanılması ve dersi ilginç kılması gerekmektedir.
- Yazılı ve görsel medyada yayınlanan, öğrencileri şiddete özendirilen programların kaldırılması gerekmektedir. Bunun için M.E.B’ e ve diğer devlet ve sivil kuruluşlar etkin denetleme mekanizmaları kurmalıdırlar.
- Aşırı ders yükü sorunundan şikâyet eden fizik öğretmenlerinin yükünü hafifletmek ve yeni mezun öğretmenlere iş imkânı sağlamak adına, daha çok fizik öğretmeni ataması yapılmalıdır.
- Okulda, sınıfta ve laboratuvarlarda öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranışları azaltmak için okul idaresi, aileler, fizik öğretmenleri ve diğer okul çalışanları işbirliği yapmalıdırlar. Özellikle Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik servislerine uzman öğretmenler atanmalı ve işbirliğine dahil edilmelidir.

EKLER

EK 1. FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Öğretmenim,

Bu anket, “Diyarbakır’da görev yapan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve algılarının değerlendirilmesi” konulu araştırmaya gerekli olan verileri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunmanız için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur. Cevabınızı verirken sizin için en uygun olan seçenikle ilgili belirtilen yere “ X ” işareti koymanız yeterli olacaktır. İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Cihat DEMİR
Dicle Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : a. Erkek () b. Bayan ()
2. Yaşınız :
3. Medeni Durumunuz : a.Evli () b. bekâr ()
4. Mezun olduğunuz fakülte : a. Eğitim fakültesi () b. Fen-Edebiyat fakültesi ()
c. Diğerleri (lütfen yazınız).....
5. Mesleki kıdeminiz :a.1-5 yıl () b. 6-10 yıl () c.11-15 () d.16-üzeri ()
6. Lisans üstü eğitim durumunuz : a.Tezsiz Y.Lisans () b. Tezli Y. Lisans ()

c. Doktora ()

- 7.Çalıştığınız kurum : a.M.E.B. e bağlı devlet lisesi ()
 b. M.E.B. e bağlı özel lise ()
 c. M.E.B. e bağlı özel dersane ()

B- SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN SORULAR

1. Sınıf ve öğretmenlik deneyiminizden hareketle okul, sınıf ve laboratuarda karşılaştığınız güçlükleri yazınız (aşırı iş yükü, diğer okul çalışanlarından veya öğretmenlerden destek görmeme gibi)

2. Lütfen, okul, sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştığınız ve öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışları listeleyiniz.

3. Sınıfta karşılaştığınız kötü davranışlar hangi sıklıkta meydana geliyor?

- a. Her ders () b. Her gün () c. Her hafta ()
 d. İki haftada bir () e. Ayda bir () f. Ara sıra ()

4. Lütfen, okulda karşılaştığınız ve bizzat ilgilendiğiniz bir öğrenci olayını kısaca yazınız.

5. Bu olaya karşı nasıl bir işlem yaptınız?

6. Bu işlemin sonucu ne oldu?

7. Öğretmenlik mesleğinde edindiğiniz deneyimlere göre, sınıf yönetimi konusunda üniversitede yeterli öğretmenlik eğitimi almış olduğunuza inanıyor musunuz?

8. Size göre, sınıf yönetimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirmedeki eğitim olanaklarında ne gibi eksiklikler var?

9. Üniversitede verilen öğretmenlik eğitimi sizi, sınıf yönetimi ile ilgili nasıl daha iyi hazırlayabilirdi?

(Üç madde ile sıralayınız)

10. Öğretmen olduğunuzdan bu yana, sınıf yönetimiyle ilgili ek bir eğitim aldınız mı?

- a. Evet() b. Hayır()

(Eğer cevabınız evet ise lütfen açıklayın.)

11. Aldığınız ek eğitimin yeterliliği ne düzeydedir?

- a.Çok yeterli () b.Oldukça yeterli() c.Yeterli ()
 d.Kısmen yeterli() e.Yetersiz ()

12. Öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıftaki sorunlarla baş etmek için okulda size sağlanan olanakların yeterli olduğuna inanıyor musunuz?

- a. Evet() b. Hayır()

(Eğer cevabınız hayır ise hangi desteğin verilmesi isterdiniz?)

13. Bu güne kadar görev yaptığınız okuldan bir özel öğretim kurumuna geçme isteğiniz oldu mu?

- a. Evet () b. Hayır ()

14. Cevabınız hayır ise, öğretmenlik deneyiminizden hareketle okulunuzda öğretmen olarak kalma isteğinizde hangi nedenler etkili oldu?

15. Size göre, okul, sınıf ve laboratuvar ortamında öğrencileri kötü davranışlara iten nedenler nelerdir? Lütfen sıralayınız.

16. Deneyimlerinize göre sınıf ortamında kötü davranışlara, erkek öğrenciler mi, yoksa kız öğrenciler mi daha çok yatkındır?

17. Deneyimlerinize göre öğretmenin cinsiyeti sınıf yönetiminde önemli bir etken midir?

18. Okul dışında aileler, okul içinde idareciler, diğer öğretmenler ve okul çalışanları olmak üzere, öğrencilerin kötü davranışlarını önlemede fizik öğretmenlerine yardımcı oluyorlar mı?

ANKET-C

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE İNANÇLARI

Aşağıda sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Katılıyorum	4=Kesinlikle Katılıyorum
---------------------------	----------------	---------------	--------------------------

I. Ders Yönetimi

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

II: İnsan Yönetimi

15.Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
16.Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
17.Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
18.Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
19.Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
*20.Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
21.Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
22.Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

III. Davranış Yönetimi

23.Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
24.Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
25.Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
26.Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

EK 2.

MÜLAKAT SORULARI:

1. Sınıf ve öğretmenlik deneyiminizden hareketle okul ya da sınıfta karşılaştığınız güçlükleri belirtebilir misiniz? (aşırı iş yükü, diğer okul çalışanlarından veya öğretmenlerden destek görmeme gibi)
2. Lütfen, sınıf ortamında karşılaştığınız ve öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışlardan bahsedebilir misiniz?
3. Üniversitede verilen öğretmenlik eğitimi sizi, sınıf yönetimi ile ilgili nasıl daha iyi hazırlayabilirdi?
4. Size göre öğrencileri kötü davranışlara iten nedenler neler olabilir? Lütfen söyleyiniz.
5. Okul idaresi, öğrenci ailesi, okuldaki diğer öğretmenler ve okul çalışanlarından okulda, sınıfta ve laboratuvarlarda karşılaştığınız öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışları önlemede yeterli destek alıyor musunuz?
6. Fizik öğretmeni olarak sınıf yönetimi konusunda eklemek istediğiniz bir konu var mı?

KAYNAKLAR

- Alkan, C., 1984. *Eğitim Teknolojisi*. Ankara Yargıçoğlu matbaası. Ankara.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G., 1993. Reframing Classroom Research: A lesson from the Private World of Children. *Harward Educational Review*. 63, 50-84.
- Anderson, A.S., 1991. Testing a model of School Learning: What Contributes to the Academic Success of At-Risk High School Students? *Dissertation Abstracts International*. 52, 746 pp.
- Başar, H., 2001. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E., 1991. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.
- Becher, R., 1993. The aesthetic Classroom Environment and Student Attitude Toward School. *Dissertation Abstracts International*. 53, 11, 3741pp
- Britt, P. M. 1997. Perceptions of Beginning Teachers: Novice Teachers Reflect upon their Beginning Experiences, Paper presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Research Association, November 12-14, 1997, ERIC Document no: 415218.

- Brophy, J. 1983. Classroom Organisation and Management. *Elementary School Journal*, 83 (4), 264-285.
- Brophy, J. 1988. Educating Teachers About Managing Classrooms and Students. *Teaching and Teachers Education*, 4 (1), 1-18.
- Brophy, J.1998. Classroom Management as Socializing Students into Clearly Articulated Roles. *Journal of Classroom interaction* , 33 (1), 1-4.
- Brophy, J., Evertson, C. 1976. *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Burden, P. R. 1995. *Classroom Management And Discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Can, H., 1997. *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Capel, S., Leask, M., Turner, T. 1995. *Learning to Teach in Secondary School: A Companion to School Experience*, London, Routledge.
- Celep,C., 2000. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayınları.
- Doyle, W. 1986. *Classroom Organization and Management*.In M. Wittrock (Ed). Handbook of Research on Teaching (3rd ed.p.392-431).New York: MacMillian.
- Efil, İ., 2000. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elton Report 1989 *Discipline in Schools:report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton*. HMSO: London
- Emmer, E.T., Evertson, C., Worsham, M.E. 2000. *Classroom Management for Secondary Teachers*.(5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Erdoğan,İ., 2001. *Sınıf Yönetimi -Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları* -. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E., 1998. *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Sanford, J.P., & Clements, B., 1983. Improvement Classroom management. An Experiment in Elementary School Classrooms. *Elementary School Journal*, 84 (2), 81-85.
- Fiske, J., 1999. *İletişim Çatışmalarına Giriş*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Gage, N.L., D.C. 1984. *Berliner. Educational Psychology*. Third Edition, Houghton-Mifflin Comp. Boston.

- Garmon, A., 1993. Preservice Teachers' Perceptions of First Year of a Teacher Preparation program. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Ga.
- Gibbons, L., Jones, L., 1994. Novice Teachers' Reflectivity upon Their Classroom Management, ERIC Document no: 386446.
- Hamilton, V. L. 1989. Japanese and American childrens' Reasons for the Things They Do in School. *American Educational Research Journal*. 26, 4, 545-571.
- Ilgar, L., 1996. *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Johns, F. A., MacNaughton, R. H., Karabinus, N. G., 1989. *School Discipline Guidebook: Theory into Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, V., Jones, L. 1981. *Responsible Classroom Discipline: Creating Positive Learning Environments and Solving Problems*, Boston, Allyn and Bacon
- HMI. 1982: The new teacher in school, London, HMSO.
- Kellough, R.D. Kellough, N. G. 1996. *Middle School Teaching: A Guide to Methods and Resources*, 2nd edition. Columbus, OH.: Merrill Publishing.
- Korevaar, G. A. G., Bergen, T. C. M 1992. Inexperienced and Experienced Teachers' Differences in Reacting and Attributing to Problematic Classroom Situations, Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992, ERIC Document no:349292.
- Latz, M. 1992. Preservice Teachers' Perceptions and Concerns about Classroom Management and Discipline: A Qualitative Investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3, 1-4.
- Lemlech, J. K. 1988. *Classroom management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*, 2nd ed. New York: Longman.
- Mangarit, M., Almougy, K. K., 1991. Classroom Behavior and Family Climate in Students With Learning Disabilities and Hyperactive Behavior. *Journal of Learning Disabilities*. 24, 406-412.
- Martin, N. K., Baldwin, B. 1992. Beliefs Regarding Classroom Management Style: The Differences Between Pre-Service And Experienced Teachers. Paper Presented at the

- Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, T.N. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 213).
- Martin, N. K., Baldwin, B. 1996. Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences Between Elementary and Secondary Level Teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 393 835).
- Martin, N.K., Baldwin, B., 1993. Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (ERIC Document).
- Martin, N.K., Yin, Z., 1997. Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male & Female Teachers. Paper Presented at The Annual Meeting of Paper Presented at the Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 708).
- Mayor, R.A., 1991. The Relationship Between School Characteristics, Student Out Comes and Support of School Constituent Groups For Proposed Curriculum Change to Improve Student Outcomes. Dissertation Abstracts International. 52, 1597 pp.
- Montero-Sieburth, M., 1989. *Classroom Management: Instructional Strategies and the Allocation of Learning Resources. Bridges Research Report Series.* Harvard Graduate School of Education.
- NASUWT., 2004. The Professional Development of Newly Qualified Teachers, England
- Brophy, J.(1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teachers Education*, 4(1), 1-18.
- Norris, N., 1990. *Understanding Educational Evaluating.* Kogan Page Ltd. London.
- O'Connell, B., 1973. *Aspects of Learning.* London: George Allen and Unwin.
- Özalp, İ., 1992. *Yönetim ve Organizasyon (1. Cilt).* Eskişehir.
- Öztürk, M. O., 1983. *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.* Ankara: Meteksan.
- Pauly, E., 1993. *The Classroom Crucible.* Basic Books, New York,

- Plecki, M.L., 1992. The Relationship of Elementary School Size and Student Achievement in California Public Schools. *Dissertation Abstracts International*. 53, 5, 1351pp.
- Rosenholtz, S., Simpson, C., 1990. Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers Commitment. *Sociology of Education*. 63, 4, 241-257.
- Savran, A., Çakıroğlu, J., 2004: Preservice Science Teachers' Orientations to Classroom Management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 124-134.
- Senemoğlu, N., 2001. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siebert, C.J. 2005. Promoting Preservice Teachers' Success in Classroom management by Leveraging a Local Union's Resources: A Professional Development School Initiative. *Education*, 125 (3), 385-392.M
- Suryawikata, B., 1993. The Impact of Classroom Climate on Students Attitudes and Behavior Toward Matters Related to Population. *Dissertation Abstracts International*. 53, 7, 2231pp.
- Şişman, M., 2000. *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanner, D., Tanner, L., 1987. *Supervision in Education*. New York: Problems and Practices. Macmillan Pub. Comp.
- Taymaz, H., 1995. *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Temel, A., 1988. *Öğrenci gözüyle öğretmen*. Ankara: Çağdaş Eğitim.
- Thomas, B., Kiley, M. A. 1994. Concerns of Beginning, Middle and Secondary School Teachers, Paper Presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL, February 11, 1994, ERIC Document no: 373033.
- Veenman, S. 1984. Percieved Problem of beginning Teachers. *Review of Educational research*, 54(2), 143-178.
- Vural, H., 2003 *Sınıf Yönetimi (Editör: Zeki Kaya)*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Weinstein, C. S. Mignano, A. J., Jr., 1993. *Elementary Classroom Management: Lessons from Research and Practice*. NY, NY: McGraw-Hill.
- Weinstein, C. S., 1996. *Secondary Classroom Management: Lessons from Research and Practice*. NY, NY: McGraw-Hill.

- Wolfe, P., 1988. Classroom Management: A Proactive Approach to Creating an Effective Learning Environment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wolfgang, C. H., Glickman, C. D., 1980. Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H., Glickman, C. D., 1986. Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers, 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Wood, G.H., 1992. Schools That Work. Dutton Book, New York.
- Wubbels, T., Creton, H. A. And Hooymayers 1985. Discipline Problems of Beginning Teachers: Interactional Teacher Behaviour Mapped Out, Paper presented at the AERA Annual Meeting, March 31- April 4, ERIC Document no: 260040)
- Zabel, R.H, Zabel, M.K., 1996. Classroom Management in Context: Orchestrating Positive Learning Environment. Boston: Houghton Mifflin Company.

TABLolar LİSTESİ

Tablo No

- 1. Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.**
- 2. Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.**
- 3. Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları.**
- 4. Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları.**
- 5. Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları Bölümü Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları.**

6. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnançları Bölümü Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız t- Testi Sonuçları.

7. Fizik Öğretmenlerinin Okul, Sınıf Ya Da Laboratuvar Ortamında Karşılaştığı güçlükler.

8. Örneklem Grubunu Oluşturan Fizik Öğretmenlerinin Sınıf ve Laboratuvar Ortamında Karşılaştığı ve Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklar.

9. Olumsuz Davranışların Görülme Sıklığı.

10. Örneklem Grubunda Yer Alan Fizik Öğretmenlerin Bizzat İlgilendikleri Bazı Öğrenci Olayları.

11. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Üniversitede Yeterli Öğretmenlik Eğitimi Aldıklarına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular.

12. Örnekleme Yer Alan Fizik Öğretmenlerinin Nitelikli Öğretmen Yetiştirmedeki Eksiklikler Hakkındaki Görüşleri.

13. Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenleri Sınıf Yönetimiyle İlgili Hazırlayışındaki Eksiklikleri.

14. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin, Öğretmenliğe Başladıktan Sonra Ek Eğitim Alıp Almadıklarına İlişkin Bulgular.

15.1 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların Yeterli Olduğuna İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular.

15.2 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların yetersizliğine İlişkin Bulgular.

16 . Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumuna Geçmeye İstekli Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular.

17 Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Devlet okullarında Öğretmen Olarak Kalma Nedenlerine İlişkin Bulgular.

18. Öğrencileri Olumsuz Davranışlara İten Nedenlere İlişkin Bulgular.

19. Sınıf Ortamında Olumsuz Davranış Sergilemede Cinsiyetin Etkisi.

20. Öğretmenin Cinsiyetinin Sınıf Yönetiminde Etkisine İlişkin Bulgular.

21. Öğrenci Ailesi, Okul İdaresi, Diğer Öğretmenler ve Çalışanların Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarını Önlemede Fizik Öğretmenine Yardımcı Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular.

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Diyarbakır'da doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Diyarbakır'da tamamladım. 2000 yılında Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümünü kazandım, 2004 yılında mezun oldum. Aynı tarihte Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fizik Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimime başladım.