



**TC**

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**

**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN**

**SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**(İSTANBUL İLİ SULTANBEYLİ ÖLÇEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGE DOĞAN**

**İSTANBUL,2019**



**TC**

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(İSTANBUL İLİ SULTANBEYLİ ÖLÇEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGE DOĞAN**

**TEZ DANIŞMANI : PROF. DR. SUAT ANAR**

**İSTANBUL,2019**

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU:

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ONAY:

Prof. Dr. Suat Akor

(Danışman)

Özge Doğan

(İmza)

Doc. Dr. Dilara Demirebulak

(Üye)

Bulak

(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Meral

(Üye)

Meral

(İmza)

TESLİM EDEN : Özge DOĞAN

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 18/06/2019

TEZ ONAY TARİHİ : 18.06./2019

# İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iv
İTHAF SAYFASI .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
BÖLÜM I .....	1
1.GİRİŞ .....	1
1.1.Araştırmanın Problemi .....	1
1.2.Problem Cümlesi .....	3
1.3.Alt Problemler .....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6.Varsayımlar .....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II .....	7
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.Eğitim .....	7
2.2.Eğitim Yönetimi .....	7
2.3.Okul Yönetimi.....	8
2.4.Sınıf Yönetimi .....	8
2.5 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	9
2.5.1. Fiziksel Düzen Boyutu.....	9
2.5.2. Öğretimin Yönetimi Boyutu .....	11
2.5.3. Zaman Yönetimi Boyutu.....	13
2.5.4 Etkili İletişim Boyutu.....	15
2.5.5. Davranış Yönetimi Boyutu.....	17
2.6. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler.....	19
2.6.1. Öğretmen .....	19
2.6.2. Öğrenci .....	21
2.6.3. Aile.....	22
2.6.4. Okul .....	24

2.6.5. Çevre .....	25
2.7. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	26
2.7.1. Tepkisel Model .....	26
2.7.2. Önlemsel Model .....	27
2.7.3. Gelişimsel Model.....	27
2.7.4. Bütünsel Model .....	28
2.8.İlgili Araştırmalar .....	28
2.8.1.Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar .....	28
2.8.2.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar .....	36
BÖLÜM III .....	39
3.YÖNTEM .....	39
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi.....	39
3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	40
3.4. Verilerin Elde Edilmesi.....	41
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	41
BÖLÜM IV .....	43
4. BULGULAR ve YORUM.....	43
4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	43
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Ait Bulgular.....	45
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular .....	46
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular .....	47
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular .....	51
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular .....	54
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular .....	57
BÖLÜM V .....	60
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60

5.1. Sonuçlar.....	60
5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar .	60
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	60
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar .....	61
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar .....	61
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Kademesine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar .....	61
5.2.Tartışma .....	62
5.3.Öneriler .....	64
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	73
EK -1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	73
EK-2 : SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ.....	75

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları .....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 4.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 4.4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 4.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 4.6: Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları Karşılaştırması .....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Toplam Puan Karşılaştırması .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni ile Sınıf Yönetimi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Toplam Puan Karşılaştırması</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 4.11: Motivasyon Alt Boyutunda Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post Hoc LSD Testi</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması .....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğretme- Öğrenme Süreci, Zaman Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>52</b>

<b>Tablo 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri İletişim, Davranış Yönetimi, Motivasyon Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcudu ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması .....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcudu ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 4.17: Sınıfın Fiziksel Düzeni Alt Boyutunda Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Yapılan Post Hoc LSD Testi .....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesi ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması .....</b>	<b>57</b>
<b>Tablo 4.19: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesi ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</b>	<b>58</b>



Anneme...



## ÖNSÖZ

Öğretmenin belirlenen amaçlara ulaşabilmek ve etkin eğitim ve öğretim süreci geçirebilmek için kazanmış olması gereken beceriler vardır. Bu becerilerin başında da sınıf yönetimi becerileri yer almaktadır. Öğretmen sınıf yönetimi becerileri sayesinde başarılı bir öğrenme- öğretim süreci oluşturur. Buradan hareketle, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine hakim oluş seviyeleri öğretmenlerin kendi düşünceleriyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle çalışmam süresince engin bilgisiyle, hoşgörüsüyle çalışmama yön veren ve her zaman desteklerini sunan tez danışmanım Prof. Dr. Suat ANAR Hocama,

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, bana her türlü imkanı sağlayarak, sabırla ve sevgiyle beni bu günlere getiren aileme; çalışmalarım sürecinde bana her an destek olan kardeşim Elif DOĞAN' a, desteklerini her zaman hissettiğim dostlarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim okullardaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve sınıf öğretmenlerine ölçeklerimi sabırla yanıtladıkları için teşekkür ederim.

**ÖZET**  
**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(SULTANBEYLİ ÖRNEĞİ)**

**ÖZGE DOĞAN**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**Yüksek Lisans Tezi, 2019**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. SUAT ANAR**

Bu çalışma ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf düzeyi) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde toplam 18 ilkokulda mesleğini sürdüren 264 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” ile toplanmıştır. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”, 6 alt boyutlu olup toplam 46 ifade yer almaktadır. Ölçek “Her Zaman” ile “Hiçbir Zaman” arasında yanıtlanan 5’li likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte demografik değişkenlerin yüzde ve frekansları çıkarılmıştır. Bunun dışında verilerin analizinde grup normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucu anlamlı farklılığın elde edildiğinde oluşan farkın hangi gruplar içinde bulunduğunu saptamak amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS programıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre “Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi” ve “İletişim” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Motivasyon” alt boyutunda 21 yıl ve üzerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Sınıf mevcuduna göre “Fiziksel Düzen” alt boyutunda sınıf mevcudu 20 den az olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. En son mezun olunan okul ve sınıf düzeyi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri

**ABSTRACT**  
**ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CLASSROOM**  
**MANAGEMENT SKILLS**

**(Sultanbeyli Sample)**

**Özge DOĞAN**

**Yeditepe University, Institute of Education, Master's Program of Educational**  
**Administration and Supervision Master's Thesis, 2019**

**Supervisor: Prof.Dr.Suat ANAR**

The aim of this study was to determine whether the classroom management skills of primary school teachers showed a significant difference according to some variables (such as, gender, years of experience in teaching, last graduated school, class size and grade level). Descriptive research design was conducted. The participants of the study were 264 primary school teachers working in 18 primary schools in Sultanbeyli district of Istanbul province in 2018-2019 academic year. The data were collected by the help of "Classroom Management Questionnaire for Teachers". The Questionnaire is a 5-point likert scale varying from never to always and composed of 6 sub-dimensions and 46 items. The percentages and frequencies related to demographic variables were calculated. In addition, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for the data analysis. For ANOVA, LSD multiple comparison test was applied to determine the difference between groups. The significance level was taken as 0,05. The data obtained were analyzed and interpreted by using SPSS.

According to results, a significant difference was found in favor of female teachers in "Classroom Management Skills" and in the sub-dimensions of "Teaching-Learning Process", "Time Management" and "Communication". In addition, primary school teachers who have been working for 21 years or more had a significantly higher Motivation score than less experienced ones. According to the class size, there was a significant difference in "Physical Organization" sub-dimension in favor of those with less than 20 students. Lastly, there was no statistically significant difference in terms of recently graduated school and grade level.

**Keywords:** Primary school, Primary school teacher, classroom management, classroom management skills

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi, amaç ve önemini, varsayımlar ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Araştırmanın Problemi

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın giriş kısmında, problem durumu açıklandıktan sonra araştırmanın genel ve alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

İnsan dünyaya gelmesiyle yaşamı boyunca devam edecek olan eğitim sürecinin içinde bulur kendisini. Toplumun bir parçası olan insan, eğitime ihtiyaç duyarak eğitimi kurumsallaştırmıştır (Kızıloluk, 2002). Ve insanın bu ihtiyacı ancak planlı ve programlı bir eğitimle karşılanabilir (Nazlı, 2015).

Eğitim, kişinin zihnini, bedenini, duygularını, toplumsal yeteneklerini, davranışlarını istenilen amaçlar doğrultusunda geliştirip bu amaçlara yönelik yeni becerilerin, bilgilerin, davranışların kazandırılması sürecidir (Akyüz, 1994, s. 2). Başka bir deyişle kişi ve kişilerin belli bir mevzuyu, değeri, kabiliyeti, hissiyatı, belirli bir ortamda, belirli bir yaklaşımla öğrenmesine, kazanmasına, edinmesine olanak veren akışın toplamı olarak düşünülebilir (Çağlar, 2008).

Eğitim bireyi dolaysız biçimde ele alan bir girişimken, okul ise formal eğitimin planlı ve sistemli bir şekilde bireylere etkide bulunduğu bir örgüttür. (Bursalıoğlu, 1999). Bu örgütün istenilen doğrultuda ilerleyebilmesi için gerçekleştirilen eğitimin doğru bir biçimde yönetilmelidir. Eğitimin yönetimi de, okulun yönetimi de sınıf yönetiminin de doğru bu yönde olmalıdır. (Terzi, 2001).

Eğitsel amaçların verimli ve etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğrenme öğretme sürecinde bir düzene ihtiyaç duyulmaktadır (Yüksel, 2013). Sınıf formal eğitimin sağlandığı en küçük alandır. Sınıf, öğrencilerle direkt olarak iletişim kurulduğu, istenilen davranışların yani eğitimin başlangıç noktasıdır. Sınıfın içine baktığımız da eğitim için şart olan birincil kaynakları yani öğrenciyi, öğretmeni,

programı görürüz. Sınıf yönetimi ne kadar kaliteli olursa eğitim yönetimi de o kalitede olur (Başar, 1997).

Etkili bir sınıf yönetiminden yoksun öğrenme sürecinde başarıdan söz etmek mümkün değildir (Yüksel, 2013). Sınıf içinde kontrolü oluşturmak, sınıfta ki materyallerin etkililiği ve bütün öğrencilerin odaklanmasını sağlayarak aktifleştirmek büyük ölçüde sınıf yönetimi bilgi ve becerisinin iyi bir düzeyde olmasına bağlıdır (Okutan, 2006).

Sınıf yönetimi, sınıfta eğitim yönetiminin uygulanmaya başladığı yerdir (Başar, 1997) . Sınıf Yönetimi, öğretimin oluşturulduğu, hedeflenen istendik davranışlara ulaşmaya çabalayan bir çevrenin oluşturulabilmesi bütün koşulların ve kurallarının sağlanarak sürecin devam ettirilmesidir (Ünal & Ada, 2003). Sınıf yönetimi, öğrenmenin önündeki engellerin yok edilmesi, faaliyet zamanlarının doğru ayarlanması, öğrencileri bütün süreçte aktif tutulabilmesi, sınıftaki bütün unsurların yönetilmesidir (Erdoğan, 2002). Eğitimin kaliteli olması için, kaliteli girdi ve insan kaynaklarının olması yetmez; bunları etkin ve verimli bir biçimde işe koşacak bir yönetimin ve yöneticinin de olması gerekir (Okutan, 2006).

Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Öğretmenin iyi bir eğitici olmak için becerilerinin geliştirilmesi kadar yönetim becerilerinin de geliştirilmesi daha iyi bir eğitimin sağlanması için gereklidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin yaşı, yetiştiği aile ve sosyal çevresi, eğitim düzeyi, ruh ve beden sağlığı ile ekonomik durum gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler, öğretmenin algılamasında istenmeyen faktörlerin neler olduğuna karar vermesinde ve bununla ilgili alınması gereken önlem ya da cezaların belirlenmesinde son derece önemlidir. Bu faktörlerin tümünün ortaya çıkarılması son derece güç olup, birden fazla bilim alanının ortak çalışması ile kısmen mümkündür. Bununla birlikte ülkemiz şartlarında yetişmiş öğretmenlerimizin ortak ya da genellikle sergilediği davranış biçimlerinin belirlenmesi de önemlidir (Demirtaş, 2007).

Öğretme, öğreticilik özelliğini etkin kullanmakla beraber yöneticilik özelliğini de etkin bir biçimde kullanılmalıdır . Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalması öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilediği gibi, verimsiz hissetmeye, başarısızlığa, umutsuzluğa, strese, doyuma ulaşamamaya, meslekten soğumaya sebep olacaktır (Saritaş, 2001).

En seçilmiş öğrencilerden bir sınıf oluşturulsa, sınıf bütün teknolojik araç-gereçlerle donatılsa, kitap vb. materyalleri de eksiksiz bir şekilde sağlansa bile bu sınıf, öğretmensiz bir yere varamayacağı gibi, sınıf yönetimi başarısız olan bir öğretmenle birlikte bu sınıfın istenen yere varması güç, hatta imkânsızdır (Okutan, 2006). Öğretmen bilgisi ve becerisiyle sınıfta eğitim verirken, bununla beraber tutum ve tavırlarıyla da öğrencileri etkiler. Öğretmenin olumlu tutumları, anlayışı, tavrı, sabrı, samimiyeti öğrencilerin de olumlu davranışlar sergilemesine zemin hazırlayacaktır (Güçlü, 2000).

Öğretmenin kullandığı beceriler söz konusuysa zamanı nasıl yönettiği, davranış yönetimini nasıl uyguladığı doğrudan öğretmenin sınıf yönetimi biçimiyle ilgilidir. Öğretmen sınıfta oluşabilecek durumlardan dolayı planını istediği gibi uygulayamayabilir. Bu durumlar olduğu zaman, öğretmen sınıf yönetimi becerilerini kullanarak sınıfı uygulamak istediği planın içerisine çekebilmelidir. Bunu gerçekleştirebilen öğretmen, bütün etkenlerin farkında olarak en doğru öğretim biçimini kullanan öğretmendir (Açıkgöz, 2003).

Sonuç olarak öğretmenlerin, bireyler üzerinde istedik davranışlar oluşturmak gibi zor görevleri vardır. Öğrenme, yalıtılmış bir ortamda gerçekleşmez. Öğrenme gerçekleşirken etrafındaki etkenlerden de mutlaka etkilenir. Bu yüzden çevredeki bu etkenlerin öğrenmeyi olumlu biçimde etkilemesi için düzenlenmelidir. Öğretmen çevre koşullarını da olumlu yönde düzenleyerek öğrenmenin olumlu yönde etkilenmesini sağlayabilir. (Alkan & Kurt, 2000).

Öğrenci başarılı olacaksa bu öğretim ve sınıf yönetiminin birbirini tamamlamasıyla oluşabilir. Öğretimde ki ve sınıf yönetiminde ki bilgi ve beceriler öğretmenlik mesleğinde ki iki ana unsurdur. Öğretmenlerin bu alanlarda gerekli yeterliklere sahip olması eğitimin niteliğini etkileyecektir (Arı & Saban, 2000).

Bu bağlamda araştırmanın problemini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde yer alan ilkokullarda mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi ve belirlenen değişkenlere açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

### **1.3.Alt Problemler**

- 1) Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri nelerdir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin bulunma düzeyleri hakkında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin bulunma düzeyleri hakkında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğretmenlerin çalışma yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin bulunma düzeyleri hakkında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin bulunma düzeyleri hakkında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile okutulan sınıflardaki beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin bulunma düzeyleri hakkında; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile okutulan sınıflardaki öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre sınıf yönetimi konusundaki becerilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma, Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin öğretmenin cinsiyetine, yaşına, kıdemine, okuttuğu sınıf düzeyine, sınıftaki öğrenci sayısına göre değişip değişmediğini saptanmayı amaçlanmaktadır.

Bu nedenlerle bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterlilikleri bazı değişkenlere göre incelenip, başarılı oldukları ve geliştirilmesi gereken becerilerin tespit edilmesi ve varsa bu alanların geliştirilmesi ile öğrenme-öğretme sürecinde bu eksikliklerden dolayı ortaya çıkan problemlerin çözüme kavuşturulabileceği düşünüldüğünden araştırmaya değer görülmüştür.



Bunun yanında araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanındaki eksiklerinin ve yetersizliklerinin tespit edilip, sınıf yönetimi boyutlarında öğretmen yeterliliklerini artmasını sağlayacak gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla okul idarecilerine ve öğretmen yetiştirmede uygulanan programlara dönüt vererek eğitimin kalitesini artırması beklenmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Eğitsel amaçlara ulaşmak için eğitim öğretim programlarının önemli olmasıyla birlikte bu programı uygulayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve sahip oldukları beceriler de o kadar önemlidir. Etkin bir öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasını için etkili bir sınıf yönetimi oluşturmak şarttır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü ve sınıfın yöneticisi olan öğretmen, sınıfta gerekli düzenlemeleri yaparak olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak, sınıfta ortaya çıkması muhtemel problemleri önceden tahmin ederek oluşmasını engellemek ve zaman yönetimini öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde etkin bir biçimde şekillendirmelidir. Bu da öğretmen sınıf yönetimi becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

Bu sebeple bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin saptanması amaçlanmıştır.

Yapılan bu ve benzeri araştırmalarla, öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi beceri durumlarının tespit edilip yeterliliğin geliştirilmesi ile sınıf yönetimi becerilerindeki eksikliklerden dolayı ortaya çıkan sorunların çözüleceği düşünülmektedir.

### **1.6. Varsayımlar**

Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin ne kadar bulunduğunu ortaya koymak için uygulanan ankete, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının samimi biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

- 1) Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde mesleğini sürdüren ve araştırmaya katılmış olan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Çalışma, kullanılan anket ile toplanan verilerle sınırlıdır.

3) Çalışma, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerini algılayış biçimleri ile sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

**Sınıf Öğretmeni:** İlkokulların 1-4. sınıf kademesinde mesleğini sürdüren öğretmendir.

**Sınıf Yönetimi:** “Öğretmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf ortamını düzenlemek amacıyla yaptığı uygulamaların ve izlediği stratejilerin tümüdür” (Gözütok, 2004, s. 141).

**Sınıf Yönetimi Becerisi:** “Sınıf yönetiminin, sınıfın fiziksel düzeni, plân program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin tümüdür” (Yüksel, 2013, s. 24).

## **BÖLÜM II**

### **2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Bu kısımda araştırmanın temelini oluşturan literatür taramasına yer verilmiştir.

#### **2.1.Eğitim**

Eğitim, günümüze kadar birçok bilim insanı, eğitimci tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlara baktığımızda;

Hesapçioğlu (1998, s. 8), eğitimi insanın sosyal becerilerinin geliştirilebileceği en üst seviyeye kadar ilerletilebilmesi için kontrol edilen bir çevre ve okul etkinliklerinin içinde olduğu süreç olarak tarif eder. Sönmez (1996, s. 43), çevre koşullarının istenildiği gibi ayarlanmasıyla hedeflenen davranışlara ulaşma süreci ve bu sürecin değerlendirilmesi olarak; Ergün (1994, s. 2) ise eğitimi, bireyin topluma kazandırılması ve gelişimini en yüksek seviyeye çıkarmak için düzenlenmiş, kontrol edilebilen bir çevredeki toplumsal süreç olarak tanımlamıştır. Eğitim, toplumun beklentilerini karşılamakla beraber, bireyi toplumsallaştırırken kazandırılmak istenilen davranışların, tavırların, hareketlerin oluşması sürecidir (Eren, 2001, s. 80).

Yılman (1992, s. 42), eğitimin temel hatlarıyla üç temel unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu unsurlar; öğrenci, uygulanan program ve öğretmendir. Eğer bu üç unsur uyumlu bir hale getirilemezse, yani doğal bir bütünlük sağlanmazsa, eğitim oluşturulmak isteneni ortaya koyamaz, verimli olamaz. Eğitim sistemi düzenli bir toplum oluştururken, toplumun sürdürülebilir olmasını da sağlar. Ortaya çıkan değişimleri toplumun özümseyerek değişimlere ayak uydurmasını sağlayan bir sistemdir (Serter, 2008, s. 70). Eğitim, bilimsel temellere oturtulmuş öğretme- öğrenme süreciyle istenilen verimin alınmasını amaçlamaktadır (Ada, 2000, s. 4).

#### **2.2.Eğitim Yönetimi**

Yönetim; örgütün belirlediği hedeflere, insanlarla, yönetimin işlevselliğini kullanarak ulaşmasını amaçlamaktadır. Yönetim, planlayarak, örgütlülüğü oluşturarak, yönetimin fonksiyonlarını çalıştırıp kontrolü sağlayarak örgütsel amaçlara ulaşmayı hedefler (Çorbacıoğlu, 2013, s. 3).

Eğitim ihtiyacını gidermek için oluşturulan eğitim örgütünü, hedeflere ulaşmak için etkin bir biçimde çalıştırarak, değerlendirerek, geliştirerek yenileme sürecidir (Başaran, 2000, s. 29).

### **2.3.Okul Yönetimi**

Okullar, öncesinde ilişkileri bulunmayan bireyleri toplumla ilgili konularda çalışması için aynı ortama dahil eden kurumlardır. (Gardner, 1991, s. 38).

Medeni toplumun, eğitimi kurumsallaştırmayı hedefleyerek sosyal hayatını sürdürebilmek için kurduğu örgütlerden biri de okul örgütüdür (Varış, 1991, s. 27). Okul ve sınıf, kaliteli insan gücünün oluşturulduğu eğitim sisteminin en fonksiyonel ögesidir. (Terzi A. R., 2002, s. 155). Okul, eğitim sürecinde sınıftan tanışılan ve sınıfı çevreleyen, sınıfa en yakın alandır (Yüksel, 2013, s. 26). Okul, hedeflere yönelik, kazandırılmak istenilen davranışlara ulaşmak için bütün koşulları gerçekteştirir ve oluşacak süreci kontrol eder (Demirtaş, 2008). Bu sebeple okula ait yapı sınıf yönetimi biçimini de etkilemektedir. Okulun fiziksel düzeni, etrafındaki çevrenin sosyal yapısı, benimsenmiş olduğu kurallar, öğrenci sayısı, çalışan sayısı, yönetim şekli ve yapısı, disiplin anlayışı, maddi kaynaklar gibi unsurlar öğrencilerin hal ve hareketleriyle birlikte sınıf yönetimini etkilemektedir (Yüksel, 2013, s. 28).

Sosyal sorunların ortadan kaldırılmasında okul gerekeni yaparken değişen koşullarla geleneksel öğretileri harmanlayarak öğrencinin gelişimini sağlar (Özdemir S. , 2000, s. 17).

### **2.4.Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimiyle alakalı yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’de eğitim sisteminde geleneksel bir anlayışın sürmekte olduğu, sınıf yönetiminden anlaşılanın sınıfta otorite kurma süreci olarak algılanmasıyla beraber, sınıf yönetiminin davranış ve ilişkilerin kontrol altına alınarak geliştirilmeye çalışıldığı görölmüştür (şentürk & Oral, 2008, s. 26).

Sınıf yönetimi sadece davranış boyutuyla ilgili değildir. Sınıfta süren hayatın organize edilmesi, öğretim sürecinin düzenlenmesi, kaynakların verimli kullanılması, çevreden olumlu yönde faydalanılması, öğrenciye süreçte yol gösterici olunması, ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların önüne geçilmesi gibi süreçlerden meydana gelmektedir. Sınıf yönetimi içinde öğretim koşullarının iyi bir hale getirilmesi, fiziksel

düzenlemelerin yapılması, zamanın etkili kullanılması, ilişkilerde ki alanın çizilmesi ve düzenlenmesi, olumlu iletişimin kurulması ve öğrencilerin süreç boyunca desteklenmesi de yer almaktadır (Karip, 2002). Sınıfta olumlu bir ortamın oluşmasına engel olan sorunların ortadan kaldırılması, eğitim- öğretim sürecinde zamanın etkin kullanılması, davranışların organize edilmesi yani sınıfta ki bütün unsurların yönetilmesidir sınıf yönetimi (Erdoğan, 2001, s. 11). Öğretmen olumlu iletişimi sağlamada, süreci planlamada ve değerlendirmede, öğrenciyi aktifleştirebilme ve motive edebilmede, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada, sınıf yönetim becerilerinde ne kadar iyiyse o kadar iyi bir sınıf ortaya çıkar (Gözütok, 2004, s. 27).

## **2.5 Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Eğitim sürecinde başarıyı yakalayabilmek için öncelikli olarak yapılması gereken, sınıfın iyi yönetilmesidir. Bu yüzden öğretmenin, liderlik vasfının dikkate alınmasıyla birlikte ideal sınıf ortamının özelliklerini bilmesi de önem kazanmaktadır. Sınıfın düzenini kurma ve kurulan düzeni korumada öğretmenlerin tutumları farklı olabilmektedir (Küçükahmet, 2007, s. 4). Sınıf yönetimi çok boyutlu ilişkilerin yönetimine dayanmaktadır (Akan, 2011, s. 8).

Başar (2008)' a göre sınıf yönetiminin içeriğini beş temel boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler oluşmaktadır. Bunlar: sınıfta ki fiziksel düzen boyutunun yönetimi, öğretim süreci boyutunun yönetimi, zaman boyutunun yönetimi, ilişki boyutunun yönetimi ve davranış boyutunun yönetimidir. (Akan, 2011, s. 9)

### **2.5.1. Fiziksel Düzen Boyutu**

Sınıf yönetiminin etkin olabilmesi için öncelikli olarak fiziksel düzenlemenin yapılmasıdır (Erden, 2005, s. 35). Öğrenme ortamı olan sınıfın düzenlenmesinde kazandırılması beklenen hedef ve davranışlar dikkate alınır (Yağcı, 2004, s. 73).

Etkin bir çevresel planlama, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının doğru analizi, var olan kaynakların sistematik olarak incelenmesiyle oluşabilmektedir. Var olan durum değerlendirildikten sonra sınıfın fiziksel durumu öğrencilerin öğrenmelerini hızlandıracak biçimde şekillendirilmelidir (Özyürek, 2005, s. 168).

Öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen fiziki ortamı; sınıf mevcudu, sıraların nasıl konumlandırıldığı, ışık, sınıfın ısısı, ortamın temizliği, gürültü durumu, sınıfın boyası, görünümü, kullanılan renkler, araç- gereçler gibi faktörler etkilemektedir. Bu faktörler

de öğretim sürecini etkileyeceği için bu durumların en etkili hale getirilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2007, s. 150).

Sınıftaki öğrenci sayısı yöntem, disiplin, ve öğretme kavramları açısından ele alınabilir. Sınıf mevcudunun düşük olması öğretmenin yöntemleri uygulayışını, öğretme sürecinin planlandığı gibi uygulanışını başarılı kılmaktadır. Kalabalık olmayan sınıflarda öğretmen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenabiliyorken kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlıklı yürütebilmek zorlaşmaktadır (Gürsel, 2011, s. 104). Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de sınıfın büyüklüğüdür. Sınıfın büyüklüğünün, sınıf içi etkinlikler ve programda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi bakımından önemi büyüktür (Gündoğdu, 2007, s. 181). Ve aynı zamanda sınıfın ışıklandırılmasında olabildiğince güneş ışığından yararlanılmalıdır. Ayrıca kullanılan renkler eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biridir. Soğuk renkler sakinleştirirken, sıcak renkler dikkati canlı tutan renklerdir. Bu yüzden öğrenci özelliklerine göre renkler belirlenmelidir (Işık, 2016, s. 66).

Sınıfın ısısı havaya, mevsime, neme ve öğrenciye göre değişmektedir. Isının yükselmesi ilginin azalmasına, ısının düşmesi ise ısınma çabalarına yönelerek odaklanmayı zorlaştırmaktadır (Celep, 2002, s. 29). Gürültü ise sınıf ortamını olumsuz etkiler, öğretmen ile öğrenci arasında iletişimsizliğe sebep olur. Sınıf içinden kaynaklanan gürültü sınıf içi kuralların özenle uyulmasıyla en aza indirilebilir (Korkmaz, 2007, s. 152). Ancak sınıf içi gürültünün tamamen ortadan kaldırılması pek mümkün değildir. Özellikle ilkokul kademesinde belli bir oranda gürültü her zaman olabilmektedir (Çelik, 2013, s. 37). Weinstein'in yaptığı araştırmaya göre öğrenciler tahmin edilebilir gürültüye kendilerini alıştırdıkları görülürken; sık olmayan, ani gürültüler dikkatlerini dağıtmaktadır (Özyürek, 2005, s. 168).

Sınıfta uygulanan yerleşim düzeni, sınıfta ki iletişimi ve etkileşimi mutlaka etkileyecektir. Uygulanan yerleşim düzeni ile sınıf ortamı işlevsel bir şekilde kullanılabilirken etkinliklere uygun olmayan yerleşim düzeni de öğrenme sürecini, etkileşimi olumsuz etkileyecektir (Tutkun, 2011, s. 245). Öğretmen sınıfın fiziki mekanını ve donanımını öğretim sürecine uyarlayarak ya da düzenleyerek öğretim amaçlarını gerçekleştirebilir. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunacaklarında sıralar yüz yüze çevrilebilir. Öğrenciler hem birbirleriyle hem de öğretmenle etkileşimde bulunacağında ise U düzeni en uygun düzendir (Özyürek, 2005, s. 170).

Sınıfta düzenlenebilecek çeşitli amaçlara yönelik köşeler öğrenme ortamını daha uygun hale getirecektir. İlkokullardaki sınıf kütüphaneleri, okuma köşeleri ve güdüleme köşeleri gibi köşeler öğrenme merkezleri oluşturabilir (Erdoğan, 2000). Öğrenme üzerinde oldukça etkili olan materyaller de etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Sınıf içinde ne zaman ve nasıl yer alacağı önceden mutlaka planlanmalıdır (Uğurlu, 2016, s. 41). Sınıf düzeni oluşturmada fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğretim sürecinin en önemli parçalarından biridir (Tutkun, 2011, s. 251). Öğretmen bu sınıf yaşamının dinamiklerini bilerek eğitime uygun ortamı sağlamalı ve yaşatmalıdır (Uğurlu, 2016, s. 49).

### **2.5.2. Öğretimin Yönetimi Boyutu**

Öğrenme, eldeki işin analiz edilerek, uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesine dayalı içerisinde sözel ve prosedürel bilgilere ve motivasyona ihtiyaç duyulan bir problem çözme sürecidir (Akyol, 2007, s. 245).

Sınıfta düzeni kurmada ve korumada, problem davranışları önlemede öğretimi etkili bir şekilde yönetmek önemli bir yer tutar. Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamı ve öğretim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sadık, 2002, s. 7). Tüm bu sürecin amaçsız, planlama programlama yapılmadan sürdürülmesi ve hedefe ulaşması düşünülemez. Etkili bir sınıf yönetiminde, sınıf yönetiminin tüm boyutlarının bir arada, uyumlu halde çalışabilmesini ancak iyi bir öğretim yönetimi gerçekleştirebilir (Adıgüzel, 2016, s. 31)

Öğretim, planlı bir etkinliktir. Öğretmen eğitim- öğretim yılı boyunca yapacağı öğretimsel etkinlikleri yıllık planında belirlemeye çalışır. Her plan aslında bir tahmin süreciyken aynı zamanda gerçekçi de olmalıdır. Ancak plan, çevre koşullarına ve mevcut duruma da uygun hale getirilebilecek şekilde esnekliğe de sahip olmalıdır. (Çelik, 2013, s. 99).

Program ne kadar iyi olursa olsun iyi bir planlama olmadan hedeflere ulaşamaz. Öğretim açısından plan, belirli olan amaca ulaşmada hangi etkinliklerin yapılması gerektiğini, bunların öğrencilere nasıl ve neden yaptırılacağını, hangi kaynak ve materyallerin kullanılacağını, süreç sonunda nasıl bir değerlendirme yapılacağını önceden kurgulamaktır (Demirel, 2002, s. 47).

Öğretme öğrenme sürecinin etkililiği, hedef kitlenin analizi, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların analizi, uygun içeriğin seçimi, belirlenen amaç ve içeriğin özelliklerine uygun

öğrenme ortamlarının kullanılması, düzenlenmesi ve aynı doğrultuda ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Özerbaş, 2011, s. 309)

Plânda, eğitin amaçlarına varması için hangi faaliyetlerin uygulanacağı, sürecin nasıl organize edileceği, faaliyetler yürütürken hangi aşamalarda adım adım neler yapılacağı, hangi kaynakların nasıl kullanılacağı, ne tür değerlendirmeler yapılacağı mutlaka tasarlanmalıdır. Seçilen etkinlikler hedeflenen amaçlara ulaşmayı sağlayacak etkinlikler olmalıdır. Öğrenciler süreç boyunca ne öğreneceklerinden haberdar edilmelidirler. Planlar, disiplinler arası çalışmalarla öğrencileri aktifleştirmelidir, öğrenci merkezli olmalıdır. Planlar da eğitimde ki yeni gelişmelere mutlaka yer verilmelidir. Planlar, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, sosyal düzeyleri bilinerek oluşturulmalı, gerektiğinde esnek olabilmelidir. Yeri geldiğinde etkinliklerin uygulamasında zaman da değişiklikler yapılabilir. Bir çok zeka türüne yönelik faaliyetleri içinde barındırmalı ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır(Tebliğler Dergisi ,2003, s. 1).

Öğretmen öğretimsel etkinlikleri planlarken öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Planlama sürecinde normal grup ve bireysel çalışmalar uygun bir biçimde sentezlenmelidir (Carolyn M. Evertson, 2003, s. 47).

Öğretmen, dersi planlama sürecinde hangi planlama biçimini uygulayacağına da karar vermelidir. Child (1993, s. 79)' e göre öğretmen dersi planlamada bilgi temeline dayanan içerik odaklı , başlangıç noktası olarak kavramları baz alan kavram odaklı , zihinsel beceriler, uygulama becerileri ve el becerilerini odak noktasına alan beceri odaklı , bilginin uygulanması ve iyi anlaşılması için sorun odaklı, öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini ön planda tutmayı hedefleyen ilgi odaklı planlamadan birini seçerek ve buna göre dersini planlamalıdır.

Öğretmenin iletişimi, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve yönlendirmede kullandığı pekiştirici, geribildirim, ipucu, transfer, motivasyon ve öğrencinin etkin katılımı gibi öğeler de bu sürecin niteliğini belirlemektedir. Bu öğeler, öğrenci özelliklerine göre öğrenmeye ilgi uyandırmayı, ilginin sürekli olmasını, öğrenmenin amaçlarına ulaşmasını etkilemektedir (Özerbaş, 2011, s. 321).

Öğretmen, dersin hedeflerini açık ve net bir dille ifade etmelidir. Derse başlarken öğrencileri motive edebilmek için olumlu deneyimlerini anlatmalıdır. Öğrencilerin



dikkatlerini toplamaya ve ilgilerini canlı tutmaya yönelik etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrenciler sürekli ders esnasında gözlemlenmeli ve dikkatlerinin dağılabileceği anlar için tedbirler alınmalıdır. Öğretmen, faaliyetten başka bir faaliyete geçerken dikkati dağılmasını engelleyerek bunun için gerekli olan becerileri kullanarak pürüzsüz geçişler yapmalıdır. Aynı zamanda olumsuz davranışların önleyebilmeli, sınıf yönetiminde bir denge politikasının uygulamalı ve sınıf içi bütünlüğü oluşturmalıdır (Celep, 2002).

Öğretmenin sürekli bilgiyi aktardığı, öğrencilerin bilgileri ezberlediği, sınırlı ölçütlerle değerlendirme yapıldığı, öğrencinin sadece dinleyici olduğu, geleneksel öğrenme ortamları yerine, öğrencinin öğrenme merkezinde yer aldığı, öğretim sürecine etkin katıldığı, üst düzey bilişsel öğrenme aşamalarına ulaşılan öğrenci merkezli öğrenme ile öğrenci direktif alan değil, kendi ilkelerini ortaya koyabilen ve uygulayabilen aktif, araştırmacı, problem çözen, sorgulayan ve eleştiren bireye dönüşür (Özbay, 2004, s. 26). Sınıfta öğrenci merkezde olduğunda bağımsız, daha mutlu ve öğrenmekten zevk alan bireyler haline gelmekte ve öğrenme olumlu bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğretmen öğrencinin aktif olabileceği, birincil kaynaklara ulaşabileceği araçlarla zenginleştirilmiş, düşüncelerini özgürce paylaşabileceği, işbirliği üzerine kurulu, demokratik bir öğrenme ortamı sağlamakla görevlidir (Özerbaş, 2011, s. 321).

Öğretme- öğrenme sürecinin yönetilmesinde gereken yeterliliklere sahip olan öğretmen, öğrenciler için gerekli ve uygun ortamı oluşturmada zorluk yaşamamalıdır; çünkü bu öğretmenin en asli görevlerinden biridir. (Kuran, 2016, s. 166).

### **2.5.3. Zaman Yönetimi Boyutu**

Zaman, bireyin hayatında yerine bazen uzun bazen kısa olan, tekrarlanması imkansız, başlangıç ve bitiş noktası bulunan saatlerle ölçülen bölümdür, zaman (Tezcan, 1987, s. 7).

Zaman kesintisiz süregelen, bölünmeyen bir akıştır. İnsanlar hedeflerine ulaşabilmek, süreci kendi yararlarına çevirmek için zamanı etkili biçimde kullanmaya çalışırlar. Etkili bir zaman yönetimi için amaçlar geliştirilmeli ve önceliğine göre sıralanmalıdır. Bu amaçlara ulaşıldığını gösteren standartlar ve ölçütler, amaçlara ulaşılmasına yardımcı olan güçlü yönlere ve engel olan zayıf yönlere yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Amaçlara ulaşılmasını sağlayan gerekli adımların atılarak büyük amaçlar ve küçük amaçlara ayrıştırılarak ulaşılabilirlik artırılmalıdır. Akıp giden zamanı etkili kullanmak stresi azaltırken başarıyı artıracaktır. Zamanı etkili biçimde

yönetemeyen bireyler meslek yaşantılarını, özel yaşantılarını düzenlemekte başarılı olamamakta ve hayatlarında sağlıklı bir denge kuramamaktadırlar (Ekici, 2011, s. 157)

Sınıfta zamanın etkili yönetimine baktığımızda ise eğitim- öğretim için belirlenmiş olan zamanın amaçlar doğrultusunda kullanılması vurgulanmaktadır. Sınıf, öğretmen ve öğrencinin belirlenen zaman diliminde bulunduğu okulun en küçük ama en temel bölümüdür. Sınıfta sınırlı olan vaktin tamamı belirlenen hedefler için kullanılması gerekmektedir. Etkili bir öğretim için zamanın etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Ekici, 2011, s. 158).

Öğretmenler için zaman yönetimi öğretimin yönetimi kadar önemlidir. Zamanı etkili kullanabilmenin en önemli şartı planlı olmaktır. Verimi üst seviyede tutmak isteyen bir öğretmen, öğretim faaliyetlerinin tamamını mutlak planlamaya çalışır (Gülşen, 2011, s. 116) .

Eğitim - öğretim dönemi için programda bir ders için ayrılan zamana “planlanmış standart zaman” , öğretmenin toplantılar dışında kalan belirli bir tema veya konu için ayrılan zamana “ayrılmış (mevcut) zaman” , rutin işler dışında kalan öğretim için ayrılan zaman “gerçek öğretim zamanı” , öğrencinin etkinliklerde aktif olarak yer aldığı ve odaklandığı zamana “meşgul olunan zaman” , öğrencinin verilen bilgileri zihnine yerleştirdiği ve öğrenme işinde başarılı olduğu zamana “akademik (gerçek) öğrenme zamanı” denir. Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için akademik öğrenme zamanı; bireysel farklılıklar, öğrencilerin bilişsel yapısı, geçmiş yaşantılar, motivasyon düzeyleri, öğretme ortamının, materyallerin uygunluğuna göre düzenlenmelidir (Ekici, 2007, s. 124).

Sınıf yönetiminin temel amacı sınıfta problem çıkmasını engellemektir. Bu da sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve öğretim zamanının etkili kullanımıyla mümkündür. Sınıfta öğrencilerin ders dışı iletişime geçmeleri, hayal kurmaları, sınıfta gezinmeleri, derse ilgisiz davranmaları gibi davranışlar öğrenciler sıkıldıklarında ortaya çıkar. Derste öğretilen materyali anlamayan, kazandırılmak istenen hedef ve bilgi dikkatini çekmeyen, başarılı olamayacağını düşünen öğrenciler dersten koparlar. Sınıf yönetimi becerileri açısından başarılı bir öğretmen, sınıfta sorun çıkmasını önleyerek öğretimin sürekliliğini sağlar. İyi yönetilen sınıfta öğretime ayrılan zaman daha uzun ve verimlidir. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıf ortamında ise daha az sınıf yönetimi problemleri bulunur (Erden, 2008, s. 128).

Öğretmenlerin ders için zaman yönetimini; ders öncesinde, derste ve dersin sonunda zaman yönetimi olarak ele alınır. Ders öncesi zaman yönetiminde işlenecek konuyla ilgili hazırlıklara ayrılan zaman, derste zaman yönetiminde ise ders süresinin etkili kullanılması ifade edilmektedir. Dersin pürüzsüzlüğü ders planların niteliği ile doğrudan ilgilidir. Akış kazanımlara göre oluşturulmalıdır. Derste zaman yönetiminde bekleme süreleri de işlenişin akıcılığında bir etkidir. Her derste öğrencinin kendini ifade edebilmeleri için bekleme süreleri olmalıdır ama bu süre sınıf kurallarının belirlenmesi aşamasında belirlenmelidir (Uğurlu, 2016, s. 253). Dersin süresince bireysel zaman sınıfın çok boyutluluğunu gösterir. Her öğrencinin derse katılmasına ya da dinlenmesine ders akışını bozmayacak davranışlarına müsaade edilmelidir. Bu durumlarda öğretmenlerin kabul edilebilirlik alanlarının fazlalığı öğretmenlerin demokratik davranışlarına bağlıdır (Gordon, 1993, s. 96). Dersin sonundaki zaman yönetimi ise yapılmış olan zaman yönetiminin değerlendirilmesiyle birlikte bir sonraki dersin planlanmasını da içermektedir (Ekici, 2011, s. 165).

Zamanı etkili kullanmak isteyen öğretmen zamanı çalan unsurların önüne geçmelidir. Kararsızlık, acelecilik, detaylarla vakit kaybetmek, sağlanmamış fiziksel düzen, hedeflerden ulaşamayan etkinlikler, etkinlikteki zamanın iyi ayarlanamaması, öğrencilerle aşırı içli dışlı olmak, hedeflerin net olmaması ve planın iyi yapılmaması, düzenin sağlanamayışı, kararsız davranmak, aceleci olmak, kullanılacak yerlerin uzak oluşu gibi faktörler zamanı çalan unsurlardır. Bu olumsuz unsurlar ve davranışlar engellenirse zaman tuzakları da ortadan kalkar (Ünal & Ada, 2003, s. 79). Etkili olabilmek için zaman yönetiminin önemi iyi kavranmalı ve zaman tuzaklarının farkına vararak etkili zaman yönetme ilkelerine uyulmalıdır (Gülşen, 2011, s. 121).

#### **2.5.4 Etkili İletişim Boyutu**

İletişim, insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişidir. İletişim kurmak, duygu ve düşüncelerinin aktarımı toplumu bir parçası olan bireyin özelliklerinin başında gelir. Amaç ise; iki kaynak arasında düşünce ve davranış boyutunda ortaklaşmaktır (Filiz, 2011, s. 126). İletişimin sağlıklı kurulabilmesi için; iletişim sırasında iletişim kurulan kişiye koşulsuz ilgi gösterilmesi, iletişim kurulan bireyin koşulsuz kabul edilmesi, saydam olunabilmesi, duygu ve düşüncelerde tutarlı olunması, empati kurulabilmesi gerekmektedir. Eğer bunlar yapılırsa sağlıklı bir iletişim ortamı kurulur ve kişilerin kendilerini bu rahat ortamda ifade etmeleri kolaylaşır (Güçlü, 2007, s. 193)

Eğitim, bir iletişim s¼recidir. İletişim kurulmadan eğitimin ger¼ekleřtirilmesi s¼z konusu değildir. Sınıf, eğitsel ama¼lara ulaşmak i¼in oğretmen ve oğrencilerin bilgi, yaşantı, d¼ř¼ncelerini iletişim ara¼ları ile paylaştıkları demokratik bir ortamdır (Helvacı, 2011, s. 130). Sınıfta iletişim; mesaj, bilgi ve d¼ř¼ncelerin alışverişidir. Sınıfta tek y¼nl¼ iletişimin kurulması, gerekli olan sınıf ortamının kurulmasını engelleyecektir. Bu y¼zden sınıfta iletişimi, oğretmenden oğrenciye, oğrencilerden oğrencilere ve oğrencilerden oğretmene y¼n¼nde kurulması gerekmektedir (Balay, 2003, s. 41).

Oğretmen, sınıfta başlatacağı iletişim s¼recinin amacının farkında olmalıdır. Sınıfta iletişimin tek y¼nl¼ yani oğretmenin verici durumunda olduğu iletişim tarzında, oğrenci tarafından başlatılacak iletişimin tıkanmasına yol a¼abilir. Sınıftaki iletişimde kapsam genellikle ders konularıdır. Eğer oğretmen kapsamı oğrencinin ilgi, yetenek, beceri gibi ozelliklerine g¼re hazırlarsa daha etkili bir iletişim oluşturulabilir. Ayrıca oğrencilerin kendi aralarında iletişim kurabilecekleri ortam da sağlanmalıdır ¼¼nk¼ sınıf sosyal bir ortamdır ve oğrencilerin birbirlerinden oğrenebilecekleri de g¼z ¼n¼nde bulundurulmalıdır. Oğretmenin istenen konularda hangi aracı kullanarak etkili iletişimi oluşturacağı konusunda bilgili olması gerekmektedir. Ote yandan sınıfta iletişimi etkileyen değişkenlerin fazlalığı iletişimin sağlıksız bi¼imde kurulmasında sebep olabilir bu y¼zden oğretmen bu değişkenleri kontrol edebilir yeterlilikte olmalıdır (Toprak¼ı, 2002, s. 210).

Sınıfta g¼zdađı vermek, uyarmak, emir vermek, yıkıcı eleştirmek, nutuk ¼ekmek, su¼layıcı konuşmak, ¼apraz sorgulamak, dalga ge¼mek, oyalamak, s¼z¼nden d¼nmek iletişimi engellerken; edilgin dinleme, kabul tepkileri ve etken dinleme iletişimi kolaylaştıran etkenlerdir (Gordon, 1993, s. 74). Oğretmen kendi istek ve hedefleriyle oğrencinin istek ve hedeflerini harmanlayarak ortak bir k¼me kurarsa sınıfta da olumlu bir ortam oluşmuş olur (Celep, 2002, s. 133).

Yapılan ¼alıřmalarda oğretmenin; anlayışlı, duyarlı, saygılı olması, pozitif ve g¼ler y¼zl¼ olması, oğrenme i¼in ¼nemli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Üzerinde yeterince d¼ř¼n¼lmeden, kullanılan yanlış ifadeler, olumsuz dil kullanma, yanlış iletişim tarzı ya da jest ve mimikler, oğrencinin olumsuz beklentiler i¼erisine girmesine sebep olabilmektedir (Yılman, 2006, s. 91).

Etkili iletişim, öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı saygı gelişiminde temel unsurdur. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ne kadar uyum içerisindeyse, öğrenciler de o ölçüde öğrenme sürecinde istekli katılımcılar olurlar ve öğretilmekte buna paralel olarak olumlu bir sınıf yönetimi ortamı sağlar (Brown, 2010, s. 12).

Öğrencinin sınıfta çok yönlü etkileşimi, öğrencinin sosyal, duygusal ve bilişsel yönünü geliştirerek benmerkezcilikten uzaklaşmasını sağlar ve diğer öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerini öğrenir. Öğrenci- öğretmen iletişiminin daha etkin olması için; öğretmen öğrencilerin kişiliğine saygı duymalı, onları cesaretlendirmeli, empati kurabilmeli, öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkarmalı, kendilerini gerçekleştirmelerine imkan sağlamalıdır (Memişoğlu, 2016, s. 142). Öğretmenler karşılıklı saygı ve güven içinde bir ilişki oluşturup, pozitif tutum sergileyip, aktif, duyarlı ve hassas olurlarsa, davranışlarında, kullandığı dilde tehdit edici bir tarz benimsemezlerse iyi bir iletişimci olup öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşeceğine ve bu öğrenmeyle kendilerinde farklılık oluşturabileceklerdir. Öğretmenlik vasfının özelliklerine sahip olursa verimli bir eğitim- öğretim süreci oluşturma ve başarılı bir sınıf yönetimi imkânı sağlar (Tatar, 2009, s. 11).

Sonuç olarak; öğretimin etkili olabilmesinde iletişimin merkezi bir önem taşıdığı, bundan dolayı öğretmenlerin iletişim becerilerinde etkili olması ve aynı zamanda bunları öğrencilere de kazandırması gerekmektedir (Filiz, 2007, s. 178).

### **2.5.5. Davranış Yönetimi Boyutu**

Davranış, kişinin eylemde bulunarak çevreyle etkileşimde bulunduğu, etkileşim sırasında çevrede ve kişide değişikliğe yol açan gözlenebilir, ölçülebilir ve bir dizi eylem ya da tepkilere toplamına verilen isimdir (Özyürek, 2007, s. 48).

Davranış yönetimi; bireyin kendini kontrol etmesini, bireyin etrafında yaşanabilecek olumsuzluklardan etkilenmemesini ve grup içindeki etkileşiminin artmasını sağlamayı amaçlamaktadır Sınıf yönetiminin önemli bir boyutu da davranış yönetimi boyutuyla ilgilidir (Erdoğan, 2001, s. 94). Sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda, sınıf ortamında istenilen davranışların sağlanabilmesi, sınıf atmosferinin istenildiği gibi oluşturulması, problemlerin oluşmadan fark edilip olumsuz davranışın ortaya çıkmadan önüne geçilmesi, sınıf kurallarının özümsemesi ve oluşmuş olumsuz davranışların değiştirilmesi konuları bulunur (Demirtaş, 2005, s. 16). Davranış yönetiminin düzgün

yapıldığı sınıfta, istenilen hedeflere ulaşılabilir ve amaçlarını engelleyecek olumsuz davranışlar ortaya çıkmaz (Erdoğan, 2001, s. 94).

Sınıf yönetimi, sınıf ortamında bilgi, beceri, deneyim, sabır, hoşgörü, demokratik bir anlayış ve tatlı- sert bir iklim oluşturmalıdır. Etkin bir sınıf yönetimi uygulandığında istenmeyen davranışları göstermeye eğilimli öğrenciler olumlu bir hale gelebilir (Özdemir İ. E., 2007, s. 223).

Son yıllarda yapılan etkin sınıflarda davranışların düzenlenmesine yönelik programlarla, öğrencilerin zaman bakımından öğrenme etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Davranışın değişiminde kastedilen yalnızca olumsuz bir davranışın ortadan kaldırılarak yeni bir davranışın ortaya çıkmasını sağlamak demek değildir. Aynı zamanda olumsuz davranışların oluşmasını engelleyecek ortamların ve olumlu davranışların devamının sağlanması da bu alana girmektedir. Bu sistem bireysel davranışlara yönelirken grubun davranışlarını denetlemeyi de içinde barındırır. Öğretmen davranış değiştirmek istiyorsa önce amaçları belirlemeli, oluşturulmak istenen davranışlara aşamalı gidilmeli, karmaşıklıktan uzaklaşarak sistemli ilerlenmeli ve çocuğun davranışlarındaki değişim ve gelişim sürekli izlenerek veri toplanmalıdır. Davranış üzerinde istenilen etkinin olabilmesi için, sonuçların çocuklar için anlamlı olması gerekmektedir (Ataman, 2007, s. 292).

Davranışın yanlışlığı, yerine, zamanına, sonuçlarına göre değişmektedir. Ulaşılmak istenen hedeflere zarar verecek boyutta olmayan davranışlar olumsuz davranış olarak görülmeyebilirler. Örneğin; derse katılan, dersin gelişimine katkıda bulunan ama sırasını beklemeden yapılan konuşma olumsuz davranış olarak görülmeyebilir (Doyle, 1986, s. 419).

Öğretmenler ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları engelleyebilmek için olumlu davranışları pekiştirebilirler, olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilmek için müdahale edilecek bir davranış gözlemek yerine olumlu davranış sergileyenleri pekiştirebilirler. Olumsuz davranışın ortaya çıkmasına sebep olacak tetikleyicilerin farkında olunmalıdır, öğrencinin davranışlarında bir farklılık görüldüğünde bu durum önemsenerek altında yatan nedene ulaşılmalıdır. Öğretmenler, sosyal açıdan uygun modeller ortaya koymalıdır. Öğretmen öğrenciye kendi sorumluluklarını almalarını sağlayacak ortamlar oluşturmalı, bu davranışları sergileyebilecekleri fırsatlar sunmalıdırlar. Problemler olabildiğince daha oluşma aşamasında fark edilerek müdahale edilmelidir

yoksa daha da büyüyecek olan problemin çözümü karmaşık hale gelebilir. Ayrıca problemlili davranışın işlevinin de farkında olmak gerekmektedir ki problemlili davranışların yerine konulabilecek sosyal açıdan uygun davranışlar öğretilsins (Ekşi, 2011, s. 162-166).

Hiçbir davranış sebepsiz ortaya çıkmaz. Davranışları ortaya çıkaran sebepler tek bir etkenle alakalı olmasa da bireysel ihtiyaçlar, okulun ve sınıfın ortamı, öğrencinin hedefleri ve okuldan istedikleri, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine sahip oluşu, öğretmenin geçmişte yaşadıkları ve deneyimleri, ailenin okulla kurduğu ilişki davranışı etkileyen unsurlardır. Bunlarla birlikte davranışın oluşmasına sebep olabilecek bu etkenlerle oluşan sonuçlar beraber ele alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken yaşadığı çevrenin ve geçmiş yaşantılarının farklı olduğunu, öğrencilerin yaşadığı çevre ve kişilik yapısının sınıf içi davranışlara yön veren bir etken olduğunu unutmamalıdır (Yiğit, 2016, s. 78).

## **2.6. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler**

Sınıf, okulu oluşturan parçalardan biriyken, okul ise toplumun içinde hayat bulur. Sınıfta, okulda sınıf yönetiminde etkilidir. Sınıf yönetimini ele aldığımızda okulu, aileyi, çevreyi ve öğrenciyi beraber düşünmemiz gerekir. Ayrıca öğretmenin hayat felsefesi, tecrübeleri, olaylara bakış açısı, alışkanlıkları sınıf yönetimini etkilemektedir (Ada, 2000, s. 1).

### **2.6.1. Öğretmen**

Sınıf ortamın ve sınıf yönetiminin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenme- öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde en önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Öğretmenin çeşitli özellikleri ve nitelikleri sınıf yönetiminin ve sınıf ortamının önemli değişkenleridir. Öğretmenlerin yeterliliği ve sahip olması gereken özellikler uzun yıllardan beri tartışılmaktadır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmen olabilmek için 'alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi' konularında gerekli seviyede yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. (Özdemir S. M., 2011, s. 203).

Öğretmenlerle ilgili sınıf yönetimini etkileyen etmenlere baktığımızda; öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrencilerden beklentilerinin, mesleki özelliklerinin, çalıştıkları

okulun amaç ve değerlerine bağlılıklarının, ders işleyiş biçimlerinin ve kontrolü kaybetme korkusunun sınıf yönetimini etkilediğini görülmektedir (Yolcu, 2011, s. 27).

Öğretmen, etkin eğitim- öğretim sürecini oluşturacak ve devam ettirecek kişidir. Öğretmenin hazırladığı etkinlikler gereksinimleri karşılamalı, istenilen hedeflere ulaşmayı sağlamalıdır (Aydın, 2004, s. 16). Hedef davranışlara ulaşabilme sorumluluğu öğretmene ait olduğundan öğretmenin mesleki yönden profesyonelliği önemli bir koşuldur. Öğretmen, sınıf yönetiminden sorumlu kişi olduğundan sınıf etkinliklerini hedeflere ulaştıracak biçimde oluşturması kritiktir (Topal, 2007, s. 29).

Öğretmenin mesleğe karşı tutumunun olumlu olması ve yeterliliklerini artırması sınıf yönetiminin temel faktörleridir. Öğrenciler, öğretmenin aktardığı bilgilerden daha çok tutum ve davranışlardan etkilenmektedir (Oğuz, 2016, s. 24). Öğretmenin öğrencilere değer vererek yaklaşması ya da onların hedeflere ulaşamayacağını düşünerek yaklaşması öğretmenin davranış tarzını değiştirecek ve sınıf yönetimi biçimi de bundan etkilenecektir (Erdoğan, 2000, s. 30). Öğretmenin ders işleyiş biçimi kazanımlara ulaşmada kullanacağı yöntem ve teknikleri de etkileyecektir. Öğretmenin mesleki olarak iyi yetişmiş olması gerekir yoksa planlamada ve uygun yöntem teknikleri seçmede zorlanacaktır. Öğretmen dersi işlerken öğrenci düzeylerini, hazır bulunuşluklarını, yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak buna uygun bir dil kullanmalıdırlar. Yoksa öğretmeni net bir şekilde anlamayan öğrencilerin derse olan dikkati dağılacaktır (Yolcu, 2011, s. 35).

Öğrencinin davranışları açısından bakıldığında ona en yakın örnek öğretmeni olacaktır. Öğretmenin davranış yönelimi mutlaka öğrencininkini de etkileyecektir. Öğretmen işinde sorumlu davranırsa, derse enerjisini üst düzeyde katarsa öğrenci de öğretmeni örnek alarak sorumlu davranışlar sergiler. Öğretmen rol model olduğunu her zaman hatırlamalı ve buna göre davranmalıdır. Söyledikleri ile yaptıkları tutarlı olmak zorundadır. Öğretmenin örnek davranışları, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine de yardımcı olacaktır. Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek uzun soluklu bir süreç olduğundan öğretmen kararlı, sabırlı ve soğukkanlı olmalıdır. Öğretmenin deneyimi ve yeterlilikleri öğrenci başarısını etkilemektedir (Başar, 2008, s. 76).

Açık fikirli olmak, esnek ve uyarlayıcı olmak da öğretmenlerde beklenen diğer özelliklerdendir. Bu özellikler hem öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasının hem de kendilerini geliştirmenin bir ön koşuludur. Öğretmen aynı zamanda sevecen ve



anlayışlı olmalıdır. Öğrencinin okulu sevmesinde öğretmen çok etkilidir. Böyle öğretmenler öğrencilerle olumlu ve destekleyici bir ilişki içinde olurlar (Yolcu, 2011, s. 29).

Öğretmenler sadece bilgiyi aktaran değil bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, kolaylaştırıcı bir eğitim rehberi olmalıdır. Öğretmenin bilgiyi yaymaktan çok nasıl öğrenileceğini öğretmesi gerekmektedir (Ünal & Ada, 2003, s. 92).

### 2.6.2. Öğrenci

Eğitim sisteminin temel girdileri öğrencilerdir. Bu yüzden okul eğitiminde öğrencinin ayrı bir önemi vardır çünkü okul öğrenci için vardır. Okuldaki bütün etkinlikler öğrenci için yapılmaktadır. Sınıf içi etkileşimim en önemli ögesi öğrencidir. Öğrencinin tutum ve davranışları sınıf içi iletişimin belirleyicisiyken aynı zamanda hedefidir de (Izgar, 2011, s. 205).

Öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler sınıf içindeki etkileşim için oldukça önemlidir. Ailelerinden kazandıkları değer yargıları sınıf ortamını mutlaka etkileyecektir. Çocuğun ailesinin kültürel yapısı, anne ve baba ilişkisi, özlük- üveylik, ailenin eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik durumları öğrenciyi var eden özellikleri etkileyen dolayısıyla öğrenciyi de etkileyen önemli etkenlerdir (Oğuz, 2016, s. 23). Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel özellikleri ile de oldukça ilişkilidir. Örneğin; kendini ifade edemeyen, kişilik gelişimi geriden ilerleyen, dikkat çekmeye meyilli öğrenciler öğretmenin sınıf çalışmalarını etkileyecektir (Erdoğan, 2000, s. 29).

Öğrencilerin bireysel özellikleri benzerlikler ve farklılıklar olarak ele alınabilir. Öğrencilerin yaşı, genel algı durumu, bilgi işleme kapasiteleri değişmeyen benzerliklerken, zihinsel gelişim, dil gelişimi, ahlaki gelişim süreçlerini ise değişen benzerliklerdir. Öğrencilerin zeka bölümleri, bilişsel biçimleri, ırksal kökenleri değişmeyen farklılıklara örnekken, değişen farklılıklar ise hem öğrenci için değişebilen hem de toplum için değişebilen özelliklerdir (Yıldız Kuzgun, 2004, s. 13). Bu yüzden, öğretmen her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun bir ders planı ve etkinlikler hazırlamalıdır. Öğretmen öncelikle öğrencinin ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Eğer öğretmen öğrenci ihtiyaçlarının farkında olursa öğrenci davranışlarının altında yatan nedenlere, bu ihtiyaçları nasıl karşılayacağına odaklanabilir (Özdemir S. M., 2011, s.

201). Öğrenci beklenti ve gereksinimleri tanımak, bunlarla ilişkili davranışların ilişkisini anlamlandırmayı dolayısıyla bu gereksinimlere yanıt vermeyi ve iyi bir sınıf yönetimini sağlayacaktır (Celep, 2008, s. 11). Öğrenci beklentileri dışında kalan her şeyin gereksinim olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin sınıf ortamındaki fizyolojik, güvenlik, ait olma, kendine güven ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşılamada aile ve öğretmen iş birliği içinde olmalıdır. Gereksinimleri karşılanan öğrenciler okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirirler (Yolcu, 2011, s. 26)

### **2.6.3. Aile**

Aile toplumun en küçük birimidir. Toplumumuz bir çok farklı aile yapısını içinde barındırmaktadır. Bunlar; geniş aile, çekirdek aile, geçiş aile, gecekondü ailesi ve tek ebeveynli aileler olarak sıralanabilir (Gökçe, 2003, s. 52).

Bireyin doğumuyla birlikte içinde yer aldığı toplumun en küçük kurumu olan aile de ilk toplumsal tutum ve tavırlar aile üyelerini taklit ederek kazanır ve çocuğun toplumsallaşması ailede başlar ve bütün ihtiyaçları aile içinde karşılanır. Çocuğun sevgi ve güven ortamında büyüyerek sağlıklı bireyler olabilmesi aileye bağlıdır. Aile, çocuğun davranışlarına yöne vererek kurallara uyum sağlamasında rehberlik eder, etmelidir. Çocuğun kişilik gelişimi de aile içinde oluşur. İnsan ilişkilerinde takınacağı işbirliği, uzlaşma, anlaşma gibi olumlu ve çatışma gibi olumsuz davranışları ne zaman takınacağını aile içinde öğrenir. Bu anlamda aile çocuğun kişilik gelişimine de yön verir (Akar, 2011, s. 90).

Bireyin eğitimi için önemli istenilen gelişimin sağlanmasında, ailenin sosyalleşme biçimi ve düzeyi, ebeveynlerin çocuğu yetiştirme yöntemleri, içinde bulunulan sosyal sınıfı oldukça etkili olduğu için ailenin okuldan daha etkili bir kurum olduğu söylenebilir (Gelişli, 2007, s. 183).

Çocuğun nasıl bir aile içinde büyüdüğü, kaç kardeşi olduğu, ailenin eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, değer yargıları, kültürel yapısı çocuğu etkileyeceği için doğrudan sınıfı da etkileyecektir (Oğuz, 2016, s. 26).

Bir öğrenci, ailesinin kültürünü, değerlerini, alışkanlıklarını, sorunlarını kendi sınıfına taşır. Öğretmen, sınıfında ki öğrencilerin her birinin farklı bir ailede yetişmesinden kaynaklı farklı özelliklere sahip olduğunu unutmamalıdır (Dönmez, 2016, s. 52).

Öğretmen, sadece öğrencilerin değil ailelerinde eğitim sürecinin bir parçası olduğunu gözden kaçırmamalıdır. Aileleri sadece okula ekonomik katkı sağlayan, öğrencinin sadece başarısını öğrenmek ya da sorun oluştuğunda ulaşılan kişiler değildir. Ailenin öğrencinin başarılı olmasında, düzgün bir karakter oluşturmasında oldukça büyük payı vardır (Sarıtaş, 2016, s. 210). Aile sınıfı etkileyen en önemli baskı gruplarından biridir. Aile doğrudan çocuğu etkilerken sınıfı ve sınıfın çevresini de dolaylı olarak etkileyecektir. Bu yüzden sınıf yönetiminin olumlu oluşmasında çocuğa sadece doğru yolu göstermek değil, diğer taraftan aileler üzerinde etki yaparak çocuğun gelişimine engel oluşturmamalarını sağlamaktır (Adler, 1997, s. 10).

Ailede ki birey sayısı, öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerden biridir. Az çocuklu ailelerin çocukları ise bencil yetiştirilmiş olabilirler. Kalabalık ailelerde aile çocukların her birine daha az zaman ayırabilir ve ailenin çocuk üzerindeki etkisi azalır. Çocuk sayısının fazlalığı ailenin görevlerine yerine getirmesini zorlaştıracığı için sınıfta bu durumdan olumsuz etkilenecektir (Başar, 2008, s. 16).

Ailenin yönetim anlayışı, çocuğun davranışlarını etkiler. Eğer ailede otokratik bir aile yapısı varsa çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmez, çocuk karar verme süreçlerine katılamaz. Demokratik aile yapısında sahip ailelerde yetişen çocuklar ise karar verme süreçlerine katılır, düşüncelerine saygı gösterildiğini görür ve kendine güvenen girişim gücü yüksek bireyler olarak yetişir (Çelik, 2013, s. 23).

Aile içindeki çatışma, çatışmanın sıklığı, yoğunluğu, içeriği ve çözümleneme şekline bağlı olarak çocuklardaki çatışmaya bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülen davranışların derecesini belirlemektedir. Aile içerisinde çok fazla çatışmaya maruz kalan çocuklarda davranış problemleri daha fazla gözlenmektedir (Celep, 2002, s. 8).

Ailenin sosyal sınıfı da çocuğun okula karşı duygularını etkileyen bir faktördür. Yapılan araştırmalara göre orta ve üst sınıftan aileler okulu sosyal ve psikolojik yönden hayata hazırlayıcı bir yol olarak görmekte ve alt sınıf ailelere göre çocuklarının okul hayatlarını daha yakından takip edip akademik başarıyı ödüllendirmektedirler. (Özdemir S. M., 2011, s. 216). Aynı zamanda mükemmeliyetçi aile yapılarında çocuk, bağımsızlık, öz yeterlilik ve problem çözmede yeterlilik gibi gelişim süreçlerinin olumlu yönde gelişim gösteremeyecektir (Topses, 2007, s. 20).

Aile, öğretmenle çocuklarıyla ilgili iletişim kurmazlarsa çocuklarını başarısızlığa sürükleyeceklerdir. Eğer öğretmen ve aile çocuğun durumu ile ilgili sürekli iletişim

halinde olursa öğrencilerde olumlu davranışlar göstermeye yöneleceklerdir (Celep, 2002, s. 92).

Öğretmenin öğrenciyi tanınması için alacağı bilgilerin birinci kaynağı aileden alınacak olan bilgilerdir, ayrıca aile ve çocuk arasındaki ilişkiyi gözlemleyerek de çocuk hakkında bilgi edinebilir. Aile öğrenciden ne beklediğini bilmelidir, bu konu da aileye yardımcı olunmalıdır. Olumlu davranışları gelişmesini sağlamak için oluşması gereken aile ortamı hakkında ailelerle iletişime geçilmelidir. Aile destek olmadığında çocuğun başarısız olabileceği konusunda aileyi ikna etmek gerekir. Ailenin çocuğun eğitimi hakkında ki sorumlulukları ve bunları nasıl gerçekleştirecekleri ailelere aktarılırsa sınıf yönetimi bu durumdan olumlu bir biçimde etkilenecektir (Başar, 2008, s. 20).

Öğretmenin aile ile iyi bir iletişim kurması gerekmektedir. Eğer öğretmen çocuğun aile yapı ve özelliklerini bilirse öğrenci davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir. Öğretmen mutlaka aile ile iletişime geçmeli ve aile yapısını tanımalıdır. Olumlu davranış geliştirme ve sorunları çözme konusunda aile ile etkili iletişim kuran öğretmenler daha başarılıdır (Çelik, 2013, s. 22)..

#### **2.6.4. Okul**

Kişinin davranışlarında, deneyimleri vasıtasıyla, istenilen yönde, değişimin sağlanması (Ertürk, 1972, s. 12, akt: Izgar, 2011) biçiminde tarif edilen eğitim, kişinin yaşamı boyunca sürmekte ve yaşam boyu edindiği deneyimlerin tümünü kapsamaktadır (Varış ve diğ., 1991, s. 13, akt: Izgar, 2011). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi toplumda var olan kurumlar bireyin eğitimini etkilemektedir. Bu amaçla kurulmuş ve bireyin eğitiminden sorumlu olan sosyal kurum ise okuldur (Izgar, 2011, s. 194).

Okul, sınıfı sarmalayan bir çerper olduğundan okul hakkındaki bütün unsurlardan mutlaka sınıfta etkilenecektir. Okulun yapısı, fiziki durumu, öğrenciyeye sağladığı imkanlar, okulun sahip olduğu bölümler ve bunların kullanılıp kullanılmaması öğrencinin bunlardan faydalanma durumu sınıfı çoğu kez doğrudan etkiler (Başar, 2008, s. 21).

Okulun sahip olduğu özellikleri ile birlikte bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu da sınıf yönetimi ve öğrenci davranışları üzerinde etkiye sahiptir. Ayrıca okuldaki personel ve öğrenci sayısı da öğrencilerin davranışlarını etkileyebilir. Örneğin, küçük okullarda kişiler arası ilişkiler daha iyi yürütülür ve öğretmenlerin morali daha

yüksektir. Grubun sayısı büyüdükçe üyelerin etkinliği ve katılımı azalır (Erden, Sınıf yönetimi, 2005, s. 122). Aynı zamanda okul yönetiminin demokratik olmasıyla, öğretmen ve öğrenciler okuldaki karar süreçlerine katılacaklarından dolayı olumlu tutum geliştirecek ve bu durum öğrenci başarısını da etkileyecektir (Başar, 2008, s. 21).

Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim oluşturursa, sağlıklı çalışmaların yapılması için önlemler alırsa, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için olanaklar sağlarsa, katı bir tutum sergilemekten kaçınırsa, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklerse sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler olumlu öğretim süreçleri yaşarlar (Özdemir S. M., 2011, s. 214).

Sonuçta okul yönetiminin başarısı için başarılı bir sınıf yönetimi gerekmektedir. Sınıfların fiziki düzeni, durumu okul yönetimi tarafından denetlenmektedir. Sınıf yönetimi unsurları da okul yönetiminden etkilenmektedir (Çalık, 2007, s. 6).

#### **2.6.5. Çevre**

Davranışlar, içinde yaşanılan ilişkiler ağı ve toplumu algılama biçiminden etkilenmektedir. İnsan kendine ait değer yargılarını çevreden almış olduğu bilgilere dayanarak şekillendirir. Birey ve çevrenin beklenti ve değerle sistemi birbiriyle ters düşmez. Birey yaşadığı sosyal ortam ve sosyal kuralları etkin katılım yoluyla kendine uydurur ve kendisi de bunlara uyar. Çevreye etkin katılımıyla kendi bilişsel yapısını oluşturur ve yeni davranışlar ortaya koyacağı zaman bireyin bu bilişsel aktarımları oldukça önemlidir (Akar, 2002, s. 24).

Okul ve sınıf, çevreyi etkiler ve çevreden de etkilenmektedir. Bu yüzden sınıftaki yaşantılar da bir bakımdan çevrenin bir uzantısıdır denilebilir (Erdoğan, 2000, s. 29). Arkadaş çevresi, okulun bulunduğu ya da yaşanılan çevrenin tüm özellikleri sınıfa yansımaktadır. Özellikle kullanılan dil ve çocuklar arasındaki ilişkiler, oluşan gruplar ve grupların özellikleri ve bir gruba ait olma isteği ile hareket etme davranışı sınıfa yansıyan bir güçtür (Oğuz, 2016, s. 26).

Okulun çevresiyle olan ilişkilerinin etkililik düzeyi, okul çalışanlarının samimiyetine ve girişim gücüne bağlıdır. Okul çevre işbirliğinin temel amacı çevrenin var olan potansiyelini okul amaçları doğrultusunda etkileyebilmek ve yönlendirebilmektir (Akan, 2011, s. 14).

Öğretmenler öğrencileri tanıyabilmek, öğrenci davranışlarını doğru biçimde nitelendirebilmek için, içinde bulunduğu ilişkiler ağını, çevre yapısını iyi bilmelidir (Gelişli, 2007, s. 196). Sınıfın yaşamı, toplumdan ayırık değil, onunla iç içe olmalıdır. Bu çocuğun yaşam alanını genişletmekte ve sınıfta öğrendiği her şeyi çevresinde de uygulaması sağlar. Böylece öğrenci, kazandığı bilgi, tutum ve davranışların hayatını kolaylaştırdığını fark eder (Wood, 1992, s. 209; akt: Başar, 2008, s. 15).

## **2.7. Sınıf Yönetimi Modelleri**

Eğitimde ki ilerlemeler, toplumda ki değişimlerle beraber farklı sınıf yönetimi biçimleri ortaya koymuşlardır ( Sarı & Dilmaç, 2011, s. 54).

Öğretmenlik mesleğinin ‘yöntem’ boyutu en az ‘içerik’ boyutu kadar önemlidir. Konuyu bilmek sadece yeterli olmayacaktır o konuyu öğretirken uygulanan model oldukça önemlidir (Yılmaz & Sünbül, 2003).

Sınıf yönetimi modelleri öğrenci davranışlarını doğru analiz etmeyi ve davranışlarını kontrol etme noktasında öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır. Öğretmene, öğrenci ihtiyaçlarına, dersin amaçlarına, öğretimsel kaynaklara bağlı olarak farklı sınıf yönetimi modellerinin uygulanması söz konusu olabilir. Sınıf yönetimi modelleri şekil yönelimli bir durumdan amaç yönelimli olmaya, baskıcı bir anlayıştan demokratik anlayışa, öğretmen merkezli öğrenci merkezli yapıya doğru bir yönelim gösterdiği söylenebilir (Aydın, 2009; Başar, 2005; Çelik, 2005; Dağlı, 2008; akt: Akan, 2011, s. 10). “Sınıf yönetiminde uygulanan modeller; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır.” (Saritaş, 2001, s. 52)

### **2.7.1. Tepkisel Model**

Öğretmenin olumsuz durumlar oluştuğunda ya da istenmeyen bir davranışla karşılaştığında bu durum veya davranışa karşı tepki gösterdiği bir sınıf yönetimi modelidir. Olumsuz davranışın ortadan kaldırılması ya da istenilen bir davranışa çevrilmesinde ödül veya cezaya başvurulmaktadır (Sivri, 2012, s. 28).

Sınıf yönetiminde kullanılan klasik model olduğu da söylenebilir. Bu modelde istenmeyen davranışa karşı verilen tepkiler söz konusu olduğu için daha çok davranışçı kuramdan beslenmektedir. Verilen tepkiler gruba değil bireye verilir. Genellikle sınıf yönetimi becerileri iyi olmayan öğretmenler tepkisel sınıf yönetimi modelini uyguladıkları (Akan, 2011, s. 10).

Bu modelde istendik davranışların oluşturulması için yanlış davranışlar düzeltilmelidir, her yanlış davranışa tepki gösterilmesi söz konusudur. Aynı zamanda olumlu davranışlara da olumlu tepkilerin verilmesi çok önemlidir. Doğru davranışlar ödüllendirilirken, yanlış davranışlar ise cezalandırılmalıdır. Öğrenci davranışlarının, hal ve hareketlerinin, ortaya koyduklarıyla doğru orantılı olduğunu gördüğü ve böylece adalet duygusunun geliştiğine yönelik bir düşünce hakimdir (Yılman, 2006, s. 41). Örneğin; gürültü yapan öğrencilere söz hakkı verilmemesi ile gürültü yapan öğrencilerin bu davranışı söz hakkı verilmeyerek (tepki) ortadan kaldırılmaya çalışılıyor (Erdoğan, 2000, s. 26).

### **2.7.2. Önlemsel Model**

Bu model, gelecekte oluşabilecekleri ön görmeyi hedefleyen, istenmeyen edim ya da durum daha oluşmadan bunu önlemeye odaklanmaktadır. Sınıfta sorunların oluşmasını engelleyen sınıf düzeni, işleyişi sağlayarak tepkisel modelin kullanımını azaltmayı amaçlamaktadır (Başar, 2008, s. 9).

Öneyici düzenlemeleri yapabilmek için iyi bir öngörüye ihtiyaç vardır. Sınıfın fiziksel düzeninden, sınıfta ki kaynaklardan, okulun işleyişinden kaynaklanan sorunların, doğabilecek sonuçların belirlenerek önlem amaçlı düzenlemeler yapılır (Sarıtaş, 2000, s. 53). Birey düzeyinde düşünülmeden grup göz önünde bulundurularak istenmeyen davranışları ortaya çıkaran nedenler belirlenerek sorunlar ortaya çıkmadan önlenmesi sağlanır(Çelik, 2005, s. 9).

### **2.7.3. Gelişimsel Model**

Sınıf yönetiminin uygulandığında öğrencilerin bütün gelişim özelliklerini dikkate alan bir modeldir. Öğrenim sürecinin her basamağında öğrencilerin gelişim düzeyleri farklılaşmaktadır ve bu farklılıklarda öğrenci davranışlarını oldukça fazla etkilemektedir. İlköğretimin ilk döneminde soyut düşünme yeteneğini kazanamamış olan öğrenciler sınıf kurallarını içselleştirmekte zorlanırken ortaöğretimde ise gelişimsel olarak daha üst düzeyde buldukları için öğretmen daha az kural yönelimli davranışlarda bulunur (Akan, 2011, s. 10).

Gelişimsel modeli sadece öğretmen davranışları olarak düşünmemek gerekir aynı zamanda konu ve yöntem açısından da öğrenci gelişim düzeyleri baz alındığında da gelişimsel modelin uygulandığını söyleyebiliriz (Erdoğan, 2000, s. 27).

Bu modelde olumsuz durumların ortadan kaldırılarak düzenin sağlanmasında gelişimsel psikolojiden yararlanmak gerekir. Öğrenci merkezli ve çağdaş bir yaklaşım olmasıyla beraber empatinin önem verildiği bir modeldir (Yaka, 2006, s. 41).

Öğrencilerden gelişim seviyelerinin üzerinde davranışlar sergilemelerini beklemek problemlerin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmalı, gelişimsel özelliklere göre planlama yapmalı, gelişim özelliklerine göre sınıf işleyişini oluşturmalıdır (Şentürk, 2006, s. 585).

#### **2.7.4. Bütünsel Model**

Tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin beraber uygulandığı model bütünsel modeli oluşturmaktadır. Bütün modelleri bir araya getirerek, her modelin olumlu taraflarının kullanıldığı bütünsel bir model düşünülebilir (Yılman, 2006, s. 43).

Önlemsel sınıf yönetimi modeli, bütünsel sınıf yönetimi boyutunda öncelik tanınarak uygulanan model olmakla birlikte bütünsel sınıf yönetimi modeli bütün modelleri bir araya getirerek sınıf yönetimi sürecini yürütmektedir. Bütünsel modelde topluluğa odaklanıldığı gibi bireyin davranışlarına da yönelim söz konusudur. Olumlu davranışların uygun koşullarda oluşacağı düşüncesiyle buna uygun ortamlar düzenlenir. İstenmeyen davranışların düzeltilmesinde tepkisel yönetimden yararlanılırken seçilecek davranışlar aynı zamanda öğrenci gelişim basamaklarıyla da uyumlu olmalıdır (Başar, 2008, s. 10).

Bütünsel modelin amacı istenmeyen davranışın oluşmasına sebep olan nedenleri bulmayı hedeflemektedir. Bütünsel modelin amacında en elverişli sınıf ortamını oluşturarak, hedeflenen davranışa ulaşma gayesi bulunmaktadır (Erdoğan, 2000, s. 33).

### **2.8.İlgili Araştırmalar**

#### **2.8.1.Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar**

Höbek ile Üredi (2017) ‘nin yaptığı ‘Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı çalışma ile ilkökulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin düşüncelerine göre sınıf yönetimi eğilimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma evreni, Mersin’de görev yapan 11.986 ilkökul ve ortaokul öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışma örnekleme 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin’ de mesleğini sürdüren 325 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırma, tarama



modelinde betimsel bir çalışmadır. Gülünay Sivri tarafından oluşturulan, 5 alt boyutu olan 47 ifadesi bulunan "Sınıf Yönetimi Eğilimleri" anketi ile veriler toplanmıştır. Verilere incelendiğinde öğretmenlerin planlamada sorun yaşamadıkları, öğretmenlerin sınıftaki davranışları her zaman kontrol altında tutabildikleri, zamanı öğretmenlerin oldukça önemseydiği sonucuna ulaşılmıştır. İlişki boyutuna bakıldığında ise öğretmenlerin öğrenciyle ilişki düzeyine dikkat ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, cinsiyetin göre sınıf yönetimi eğilimlerini etkilemediği görülmüştür. Ama kadın öğretmenlerin plan, program ve etkinliklerle ilgilenme düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeni incelendiğinde "ilişki düzenlemeleri" ve "sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi" boyutlarında farklılığın olduğu görülmüştür. Kıdem yılının "ilişki düzenlemeleri, zaman yönetimi, davranış yönetimi" boyutlarını etkilemediği görülürken "sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, plan program ve etkinlik" boyutlarını etkilediği olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf kademesinin "ilişki düzenlemeleri, davranış yönetimi" boyutlarını etkilediği görülmüştür. Davranış yönetimi boyutunda 3. sınıf öğrencileri olan öğretmenler ile 2. Sınıf öğrencileri olan öğretmenlere kıyasla davranış yönetimi boyutu daha yüksek çıkmıştır. "İlişki düzenlemeleri" boyutunda ise 3. Sınıf öğrencisi olan öğretmenler 4. Sınıf öğrencisi olanlara kıyasla sınıf yönetimi eğilimlerinin yüksek seviyede bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıf mevcutlarının ve en son mezun oldukları okulun, sınıf yönetimi eğilimleri ile ilişkisi bulunmadığı görülmüştür.

Özdemir ve Sivrikaya (2017) tarafından yapılan 'Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin İncelenmesi' adlı araştırmanın amacı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemektir. Çalışmanın evreni 2015–2016 döneminde İstanbul ili Eyüp İlçesinde yer alan ortaokullara görev yapan 312 öğretmenden oluşur. Araştırmada verilere ulaşmak için "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sınıf Yönetim Becerileri Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda genel etkinlikler alt boyutundaki sınıf yönetimi düzeyi yüksek çıkarken, diğer alt boyutlarda ise ortalamanın üstünde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha iyi sınıf yönetimi becerilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Kıdem yıllarına göre anlamlı farklılığın "giriş ve sonuç etkinlikleri" inde olduğu görülmüştür. Var olan farklılık 1-5 yıllık öğretmenlerin

11-15 yıllık öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğudur. Diğer değişkenler arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Özer Taşkaya ve Uyar (2017)' in yaptığı “İlköğretim Okulları Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilik düzeylerinin, kendi görüşlerine göre ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu araştırma, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Konya İlinde bulunan, özel ve devlet okullarında 2003-2004 döneminde mesleğini sürdüren sınıf öğretmenleri; örneklemini ise Konya ili merkez ilçelerinde çalışan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlikleri çalışmasında kullanılan alt başlıklardan ve ilgili literatürden yararlanarak oluşturulan 35 maddelik “Sınıf Yönetimi Öz Yeterliliği Anketi” veri toplama amacıyla uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim öz yeterlikleri “tamamen yeterli” düzeyde çıkmıştır. Ölçek maddelerini bakıldığında en düşük düzeyde çıkan madde “derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem alma” ve “çevreyle öğrencilerin eğitim için işbirliği yapma” iken, en yüksek düzey ise “sınıfa zamanında girme” de görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yetenekleri ile cinsiyet arasında ilişki bulunmamaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden çok az farkla da olsa sınıf yönetiminde daha yetenekli olduklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki öz yeterliklerinin mesleki kıdem bakımından değişmediği tespit edilmiştir. 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda mesleki kıdemli olanlara göre; 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri, 16-20 ile 21 ve fazlası yıllarda mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilik düzeyleri mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık göstermektedir. İki yıllık eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği bölümü ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre ve aynı zamanda diğer okullardan mezun olup sınıf öğretmeni yapmakta olan sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu sınıf öğretmenlerine kıyasla sınıf yönetiminde daha iyi olduklarını düşünmektedirler.

Aküzüm ve Gültekin (2017) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada amaçlanan, iletişim becerileriyle sınıf yönetimi yeterliliği arasında bir ilişki bulunup

bulunmadığını saptamaktır. İlişkisel taramanın yapıldığı betimsel bir çalışma olup, evrenini 2014- 2015 döneminde Diyarbakır ilinin dört ilçesinde yer alan 184 ilkokulu ve 4552 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem ise 24 ilkokulun 478 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Çalışma da veri toplama aracı olarak, Canan Çetinkanat tarafından geliştirilen empati, şeffaflık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik boyutlarından oluşan 44 maddelik “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ve Aslı Yüksel tarafından oluşturulan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ait görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmenler iletişim becerileri bakımından yeterli bulunmuşlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin etkinlik iletişim becerisi açısından kendilerini “yüksek” düzeyde yeterli görürken, empati, şeffaflık, eşitlik ve yeterlilik boyutları ile genel iletişim becerisi açısından “çok yüksek” düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır yani iletişim becerileri açısından oldukça yeterli olduklarını düşünmektedirler. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden iletişim bakımından öğretmen düşüncelerine göre daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin empati kurma becerileri, cinsiyete göre ayırım yapmadıkları, planlı ve programlı çalıştıkları, daha iyi alan bilgisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşa bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine empati ve saydamlık becerileri boyutlarında; mesleki kıdeme bakıldığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlilik boyutlarında; sınıf mevcuduna bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri empati, saydamlık, eşitlik ve etkililik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine ait görüşlerinden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini en çok “motivasyon” boyutunda donanımlı görürken, en düşük olanı “sınıfın fiziksel düzeni” boyutunda donanımlı gördüklerini saptamıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin fiziksel düzen, zaman ve davranış yönetimi, öğrenme-öğretme süreci ve motivasyon boyutlarında ve genel sınıf yönetimi becerisi açısından yeterli oldukları, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından oldukça yeterli olduklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Ercoşkun ve Ada (2014)’ nın yaptığı ‘Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin Nicel Açısından Belirlenmesi’ adlı araştırmanın amacı etkin sınıf yönetimi sağlamada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini belirlemektir.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Erzurum ilinin üç ilçesinde görev yapan 55 eğitim denetmenin, aynı ilçelerin ilkokullarında görev yapan 1464 sınıf öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 3. Sınıfında ‘Sınıf Yönetimi’ ve ‘Okul Deneyimi’ derslerinde öğrenim gören 118 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Erzurum ilinde çalışan eğitim denetmenleri, sınıf öğretmeni adaylarının tamamına erişildiği için araştırmanın eğitim denetmenleri ve aday öğretmenler evreninden örneklem alınmamıştır. Üç ilçedeki tesadüfi örnekleme teknikleriyle 47 ilkokuldaki 615 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketler uygulanmıştır. Toplanan verilerle gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenler etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadelerin etkili olduklarını düşünmekte oldukları ortaya çıkmıştır fakat bu ifadelerin uygulanması aşamasında zorlandıkları sonucuyla karşılaşmışlardır. Sınıf öğretmenleri anketteki ifadeleri eğitim denetmenlerinden daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Eğitim denetmenleri, sınıf öğretmeni adaylarıyla karşılaştırıldığında ise daha düşük etki gördüklerini ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri uygulayamadıklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri etkili olduklarını düşünmekteyken bu ifadeleri uygularken zorluk çekmektedirler. Etkililik boyutuna bakıldığında sınıf yönetimi dersi almış olunmasıyla bir ilişki bulunmazken, uygulama boyutunda ise sınıf öğretmenleri daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama boyutuna bakıldığında sınıf mevcutları ile sınıf yönetiminde etkililik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf mevcudu azaldıkça sınıf yönetiminde etkililiğin arttığı şeklindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yapmış oldukları gözlemler bakıldığında ise sınıf yönetimindeki ve mevcut arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre etkililikle uygulama boyutlarına bakıldığında cinsiyet ve sınıf yönetiminde etkililik ve uygulamada kadın öğretmenlerin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim almış olup olmadıklarına kıyasla sınıf öğretmenlerinin ve eğitim denetmenlerinin etkililik ve uygulama boyutları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Anket uygulanan bütün grupların etkililik ve uygulama boyutlarında mesleklerini sevmeleriyle ilgili bir ilişki bulunmamıştır. Eğitim denetmenlerinin mesleki kıdem ve etkili sınıf yönetimi arasında etkililik boyutunda orta seviyede ilişki olduğu sonucu bulunmakla beraber mesleki kıdemleri arttıkça etkililiğin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Koçoğlu (2013), tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin ok Boyutlu Olarak İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı; ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenin cinsiyetine, mesleki kıdemine, okuttuğu sınıf kademesine, medeni durumuna, hizmet içi eğitim almış olmaya, sınıf mevcuduna göre değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın evreninde, 2012-2013 döneminde İstanbul’un Sancaktepe ilçesinde çalışan 570 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 249 öğretmen yer almaktadır. Sınıf Yönetimi Becerilerini ölçmek için İlgar’ın (2007) oluşturduğu 81 ifadesi olan tek boyutlu “Sınıf Yönetimi Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. İncelemelerden elde edilen verilerle sınıf yönetimi becerisinde öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemi, sınıf kademesi, medeni durumu, hizmet içi eğitim almış olmasının, sınıf mevcudunun anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Yaşa göre ise aralarında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Yüksel (2013)’ in yaptığı ‘Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi’ adlı çalışmanın amacı, öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci düşünceleri bakımından sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri seviyelerini saptamaktır. Çalışmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Afyonkarahisar il merkezindeki 49 ilköğretim okulunda mesleğini sürdüren 543 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmıştır. Ayrıca Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenimini sürdüren 200 öğretmen adayı da araştırmanın çalışma evrenine eklenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle veriler toplanmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 6 alt boyuttan oluşan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” ve yine araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğretmen Gözlem Formu” veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle yapılan analizlere bakıldığında araştırmanın sonucunda doğru sınıf yönetimi becerilerini uygulama seviyeleri bakımından, ‘İletişim’ boyutunun en iyi oldukları alan olduğu saptanmıştır. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ‘Zaman Yönetimi’ boyutunun en yüksek puan alan boyut olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin en yetersiz oldukları boyutun ‘Sınıfın Fiziksel Düzeni’ boyutudur. Sınıf yönetimi becerileri bütünsel bakıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde donanımlı olma seviyelerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem verilerine bakıldığında “Her Zaman” seviyesinde

bulduğu, öğretmen adaylarının düşünceleriyle kıyaslandığında “Ara Sıra” seviyesinde bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine uygulayabilme durumları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve sınıf kademeleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan okulla ve sınıf mevcuduyla ilişkilerine bakıldığında sınıf yönetimi becerileri ile aralarında ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Akar, Tor, Tantekin Erden ve Şahin (2010) tarafından yapılan, ‘Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimleri’ adlı çalışmanın amacı ana okullarında ve ilkokullarında çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki stillerini değerlendirmek, sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin hangi alanlarda eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının olduğunu tespit etmektir. Araştırma Ankara’da 19 öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Bu görüşme yoluyla sağlanan nitel çalışmanın sonunda “Fiziksel Ortam, Sınıftaki İlk Günler Ve Motivasyon, Kurallar Ve Alışlagelmiş Sınıf İçi Uygulamaları, Dersin Akışını Bozan Davranışlar ve Veli- Öğretmen - Okul İşbirliği” başlıklarında sınıf yönetimi yaklaşımları arasında farklılıklar bulunmuştur. İncelemeye katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi biçimlerine bakıldığında geleneksel yöntemleri uyguladıkları görülmüştür. Daha çok fiziksel donanım kısıtlılığında olduğu anlaşılan geleneksel sınıf yönetimi biçiminin öğretmenin sınıf içi uygulamalarını da etkilediği sonucuna varılmıştır. Özel ve devlet okullarında sınıf yönetimi uygulamalarının genel olarak benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat anasınıfı ve ilköğretim çağındaki çocukların gelişimleri farklılık gösterdiği için öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında da farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların altyapı farklılıklarının sınıf içi uygulamalarında da farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan ‘Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi’ çalışmasında hedeflenen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile cinsiyet, deneyim süresi ve okulun yerleşim bölgesi değişkenleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını saptamaktır. Araştırma evreninde, 2008-2009 döneminde Burdur ilinde mesleğini sürdüren 876 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise Burdur ili ve beş ilçesinde mesleğini sürdüren 401 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerisi hakkındaki düşüncelerini belirlemek için, Delson’un geliştirilmiş olduğu, Münevver Yalçınkaya ve Yılmaz Tonbul’ un çevirdiği, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşmak gayesiyle, bireysel bilgi formu kullanılmıştır. Verilere bakıldığında; sınıf

öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri hakkındaki görüşleri, “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” , “Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” , “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” boyutları ile, cinsiyet arasında bir ilişki yoktur fakat tecrübeyle aralarında ilişki bulunduğu saptanmıştır. “Plan Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” boyutunda, tecrübesi 10 yıldan daha çok olanların sınıf yönetimi becerileri 1-5 yıl tecrübesi bulunanlardan daha yüksektir. “Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” boyutunda 16-20 yıl tecrübesi olanların sınıf yönetimi becerileri 1-5 yıl olanlardan daha yüksektir. “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” boyutunda 11-25 yıl tecrübesi olanlar 1-5 yıl olanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri görüşleri ile mesleğini sürdürdükleri yerleşimler arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. İl merkezinde mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerinin ilçe ve köyde mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerine kıyasla sınıf yönetimi becerileri daha yüksektir. İlçede çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri de köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgar (2007) tarafından yapılan ‘İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma’ adlı çalışmanın hedefi; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini ölçebilecek ölçme aracı geliştirmektir. İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenen değişkenler bakımından farklılık bulunup bulunmadığını görmek ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini eksik buldukları alanları saptayabilmektir. Araştırmanın evrenini İstanbul’da görev yapan öğretmenler oluştururken örnekleme ise İstanbul’da çalışan 766 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, ilköğretim okullarında mesleğini sürdüren öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen 81 maddesi bulunan bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile belirlenen değişkenler açısından aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde hangi becerilerde kendilerini eksik buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenen değişkenler arasında ki ilişkiye bakıldığında; özel okullarda çalışan, kadın, tekli öğretim yapan okullardaki, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyan, öğretmen okulu mezunu, 11 yıl ve daha çok meslek tecrübesi bulunan, hizmet içi eğitim almış olan, öğrenci sayısı 30’dan düşük olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin diğerlerine kıyasla daha iyi

seviyede olduğu bulunmuştur. Geliştirilmesi gereken becerilere bakıldığında da ise “eğitim araç gereçlerini ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme” , “istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönleltebilme” , “öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme” , “sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme” ve “ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” becerileri olduğu saptanmıştır.

### **2.8.2.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

Blatchford ve Russell (2018) tarafından yapılan ‘Sınıf Seviyesi, Grup Çalışmaları ve Sınıf Yönetimi adlı çalışmanın amacı sınıf seviyesinin sınıf yönetimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 5-11 yaş aralığındaki 486 öğrenci ve 10 okulun öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan anketlerle ve öğretmenlerle görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf seviyesinin ve sınıf büyüklüğünün sınıf yönetimini doğrudan etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin grup çalışması yaparken sınıf yönetimi becerilerini ortaya koymakta ve karar verme sürecinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Raba (2016) tarafından yapılan ‘Yeni Atanan Öğretmenlere Yönelik Sınıf Liderliği ve Yönetiminin Mücadelesi’ adlı çalışmanın amacı Filistin’in devlet okullarında çalışan yeni atanmış öğretmenlerin karşılaştığı sınıf yönetimi problemini inceleyerek, yeni atanan öğretmenlerin tutum ve davranışların yanı sıra cinsiyet ve akademik yeterlilik gibi diğer çalışma değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2014 yılında Batı Şeria Valiliği’deki Qabatia’ya yeni atanmış 150 öğretmenden rastgele seçilen 30 erkek ve kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri 14 maddelik bir anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda , yeni atanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük bir yeterlilik seviyesinde olduğu sonucuna varılmıştır. Çıkan bu sonuca yönelik öğretmen adaylarının eğitime uygulamalı dersler, ders yönetimi teorisi ve uygulamasının dahil edilmesi; okul müdürlerine yeni atanan öğretmenlere etkili sınıf liderliğini alanında model olmaları için deneyimli öğretmenler tarafından yapılandırılmış, sistematik bir eğitim ve danışmanlık sağlamalarını önermektedir.

Marlow ve diğerleri (2015) tarafından yapılan ‘Sınıf Yönetimi Öğretimi-Potansiyel Bir Halk Sağlığı Müdahalesi mi?’ adlı çalışmanın amacı, geliştirilen ‘Sınıf



Yönetimi Öğretimi' kursunun uygulanabilirliğini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemi 40 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemdaki öğretmenlere 'Sınıf Yönetimi Öğretimi' kursu verilmiştir. Kurs sonrası 40 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle, kurs öncesi sonrasında uygulanan öz-yeterlilik, tükenmişlik ve sınıf yönetimi hakimiyeti hakkında ölçüm yapan anketle araştırmanın verileri elde edilmiştir. 40 Öğretmenin 37'si kursu tamamlamıştır. Ve araştırmanın sonucunda kursun öğretmenler üzerinde iyi bir etki yaratsa da ölçümler sonrasında öz- yeterliliklerinde artış görölürken diğer bağımlı değişkenlerde anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bulgulara göre kontrollü çalışmaya geçilmesinin sınıf yönetiminde olumlu sonuçlar oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Wilson (2012) tarafından yapılan, "Deneyimsiz İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmede İdarecilerin Rolü" adlı çalışmanın amacı, öğretmenliğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini, yöneticilerin nasıl etkilediğini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini 3 yöneticiden ve göreve yeni başlamış olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Öğretici Liderlik Kontrol Listesi' kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerle okul idarecilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek için ne gibi liderlik özelliklerini gösterdiklerini ve öğretmenlerle yöneticilerin sınıf yönetimi hakkındaki düşünce ortaklıklarının ve farklılıklarının neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, "İletişim, Mesleki Gelişim, Disiplin Desteği, Öğretim Desteği, İdarecilerin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerini Desteklemeye Yönelik Girişimleri İşbirliği" olmak üzere toplam 5 alanda toplanmıştır. Yöneticilerin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik destekleri konusunda öğretmenlerle yöneticilerin algıları arasındaki farklılıkları belirlemede bu beş temayla birlikte beklentiler ve geri-dönütler şeklinde iki ek tema daha belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenler ve idarecilerin "Etkileşimli Çalışma, Öğretim Desteği ve Mesleki Gelişim" temalarıyla ilgili benzer düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. İdarecilerin iletişim ve beklentiler hakkındaki düşüncelerinin öğretmenlerden daha iyi seviyede bulunduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmenlerin ise, disiplin desteği ve dönütlere ilişkin düşüncelerinin idarecilere göre daha iyi seviyede bulunduğu saptanmıştır.

Rami (2011) tarafından yapılan, "Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğretmenlik Deneyimlerine İlişkin Algıları" adlı çalışma,

göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleki becerileri ve sınıf yönetimi uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini tespit etmektir. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmış olup karma bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminde göreve yeni başlamış olan 38 öğretmen yer almaktadır. Araştırmadaki verilere, beş sınıf yönetimi boyutunu içeren ölçekle görüşmeler yapılarak ulaşılmıştır. Araştırmada sonucunda, göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hakkındaki düşünceleri, “Öğretmenlik Uygulamalarında ve Fiziksel Güvenlik” becerilerinde ikinci dönemde daha iyi seviyeye ulaştığı saptanmıştır. Görüşmelerden toplanan sonuçlarla ölçekten toplanan sonuçlar tutarlılık göstermektedir. “İletişim, Etkileşim, Beklentiler, Davranışlar ve Güvenlik” boyutlarında ikinci dönem birinci döneme göre yükseldiği saptanmıştır. Görüşmelerde sağlanan verilere bakıldığında, göreve yeni başlamış olan öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için eğitimlere gereksinim duymaktadırlar.

Reupert and Woodcock (2010) tarafından yapılan ‘Başarı ve Kıl Payı Kaçırma: Öğretmen Adaylarının Farklı Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanımı, Güven ve Başarısı’ adlı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının farklı davranış yönetimi stratejilerini uygulama düzeylerini belirleyebilmektir. Araştırmanın örneklemini 336 sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma verileri araştırmacılarca geliştirilen 5’li likert tipi 31 ifadenin bulunduğu “Davranış Yönetimi Uygulamaları Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarına ölçekteki ifadeleri hangi sıklıkla uyguladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının başlangıç düzeyinde ve önleyici yaklaşımlara, ödül yöntemine bakıldığında uygulamada daha iyi oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, davranış yönetiminde uygulanabilecek en iyi yaklaşımların önleyici yaklaşımlar olduğunu belirtmişlerdir. Fiziksel yakınlık kurmak, öğrenciye adıyla hitap ederek uyarıda bulunmak öğretmen adaylarının en çok kullandığı yöntemlerdir. Az kullanılan yöntemin ise mola vermek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının, davranışla ilgili problemleri tespit etmede başlangıç düzeyindeki yaklaşımları, problemleri davranışları çözmek için ise hem önleyici hem de başlangıç düzeyindeki yaklaşımları kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Bu kısımda, araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin analizi ve yorumları bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokullarda mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun, ona etki etmeden olduğu şekli ile betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir” (Karasar, 2006, s. 77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki ilkokullarda mesleğini sürdüren 995 sınıf öğretmeni sağlamaktadır. Örneklemini ise İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde mesleğini sürdüren tesadüfi örnekleme ile belirlenen okullarda mesleğini sürdüren 265 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme için seçilen okullara 400 anket ulaştırılmış ve 265 cevaplanmış anket toplamıştır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf yönetimi boyutlarına dayanan Yüksel (2013), tarafından oluşturulan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ortaya koymayı hedefleyen “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini ortaya koymak için de ‘Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır.

##### 3.3.1. Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi

“Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” *Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon* olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur. *Sınıfın Fiziksel Düzeni* alt boyutunda 7 (1.-7. ifadeler), *Öğrenme-Öğretme Süreci* alt boyutunda 9 (8.- 16. ifadeler), *Zaman Yönetimi* alt boyutunda 5 (17.- 21. ifadeler, 19. ifade çıkarılmıştır. ), *İletişim* alt boyutunda 10 (22.-31. ifadeler,

27. ifade çıkarılmıştır. ), **Davranış Yönetimi** alt boyutunda 8 (32.-39. ifadeler) ve **Motivasyon** alt boyutunda 7 (40.- 46. ifadeler) olmak üzere sınıf yönetimine ilişkin toplam 44 davranış ifadesi “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nde yer almıştır.

“Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde oluşturulmuştur. Dereceleme maddeleri; “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sık sık”, “Her zaman” şeklinde belirlenmiştir. Olumlu davranış ifadeleri “Hiçbir zaman” dan “Her zaman”a doğru sıralanmış ve 1’den 5’e kadar değerlerle puanlanmıştır.

Yapılan istatistiksel işlem sonucunda 6 alt boyut ve her bir alt boyutta yer alan davranış ifadelerinin güvenilir olup olmadığına Cronbach’s Alpha katsayısına bakılarak karar verilmiştir. İlk yapılan istatistiksel işlemlerden sonra **Zaman Yönetimi** boyutunun 3. ifadesinin ve **İletişim** boyutunun 6. ifadesinin boyutların güvenilirliğini kabul edilebilir düzeyin altına düşürdüğü görülmüştür. Bu sebeple “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin 19. ve 27. ifadesinin çıkarılması kararına varılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra güvenilirliğe bakıldığında “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin “**Sınıfın Fiziksel Düzeni**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.72, “**Öğrenme-Öğretme Süreci**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.83, “**Zaman Yönetimi**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.71, “**İletişim**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.83, “**Davranış Yönetimi**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.72, “**Motivasyon**” boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.80 ve anketin toplam Cronbach’s Alpha katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik katsayılarının 0.70 ile 0.90 arasında olması “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. 6 boyut ve 44 sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadesinden oluşan anketin 2 maddesi çıkarılarak uygulamada da kullanılmasına karar verilmiştir.

### 3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmadaki bağımsız değişkenlerin verilerini elde etmek için “Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenin cinsiyeti, meslekteki kıdem yılı, mezun oldukları okul, sınıf mevcudu ve sınıf kademesi gibi demografik özelliklerine yönelik yazılan 5 sorudan oluşmaktadır.

### **3.4. Verilerin Elde Edilmesi**

Araştırmada kullanılacak olan “Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu” ve “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde seçilen 20 ilkokulda uygulanacağı için öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gerekli izinlerin alınması için başvurulmuştur. Araştırmanın bu ilkokullarda yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü gerekli izni vermiştir. İlkokullarda uygulanmak üzere “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Çoğaltılan anketler izin yazısı ile birlikte İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde belirlenen 20 ilkokuldaki sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra dağıtılmış ve öğretmenlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazmalarının gerekli olmadığı açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin anketi eksiksiz yanıtlamalarının önemi vurgulanmıştır. Anketleri yanıtlamaları için öğretmenlere bir gün süre verilmiş ve bir sonraki gün okullara gidilip cevaplanan anketler toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada kişisel bilgi formunda bulunan demografik özelliklerin (cinsiyet, kıdem, en son mezun olunan okul, sınıf mevcudu, okutmakta olunan sınıf) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Öğretmenlere uygulanacak ölçekler ve alt ölçeklerin toplam puanları hesaplanmış ve araştırmanın değişkenlerine göre becerilerin farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Örneklem normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldığında örneklem normal dağılım göstermekle beraber 172 numaralı katılımcının uç değer (outlier) olduğu görülmüş ve hesaplamalar 172 numaralı katılımcı çıkarılarak yapılmıştır. Yapılan analizler;

1. Örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinde verilen puanların cinsiyet bakımından farklılık bulunup bulunmadığını saptamak için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.
2. Örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinde verdikleri puanların mesleki kıdeme bakımından farklılık bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. Örneklemede bulunan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinde aldıkları puanların mezun olukları okul bakımından değişip değişmediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.
4. Örneklemede bulunan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinde aldıkları puanların sınıf mevcudu bakımından değişip değişmediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.
5. Örneklemede bulunan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinde aldıkları puanların okutmakta olunan sınıf kademesine göre değişip değişmediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Toplanan verilerin analizleri bilgisayar ortamında “SPSS for Windows ver: 17.0” programıyla yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUM

#### 4.1. Demografik Bilgiler Hakkındaki Bulgular

**Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumu**

Öğretmenler	f	%
<b>Kadın</b>	193	72,8
<b>Erkek</b>	72	27,2
<b>Toplam</b>	265	100,0

Tabloya göre araştırmadaki öğretmenlerin %72,8 (193)' ini kadın öğretmenler, %27,2 (72)' sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Durumu**

Öğretmenler	f	%
<b>1-5 yıl</b>	45	17,0
<b>6-10 yıl</b>	66	24,9
<b>11-15 yıl</b>	71	26,8
<b>16-20 yıl</b>	48	18,1
<b>21 yıl üzeri</b>	35	13,2
<b>Toplam</b>	265	100,0

Tabloya göre araştırmadaki öğretmenlerin %17 (45)'sini 1-5 yıl arasında, %24,9 (66)' unu 6-10 yıl arasında, %26,8 (71)' ini 11-15 yıl arasında, %18,1 (48)'ini 16-20 yıl arasında, %13,2 (35)'sini 21yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.3: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Durumu**

Öğretmenler	f	%
Eğitim Fakültesi	208	78,5
Eğitim Enstitüsü	2	,8
Eğitim Yüksek Okulu	2	,8
Fen Edebiyat Fak.	25	9,4
Yüksek Lisans	4	1,5
Diğer	24	9,1
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>100,0</b>

Araştırmadaki öğretmenlerin %78,5 (208)'i eğitim fakültesi, %0,8 (2)'si eğitim enstitüsü, %0,8 (2)'si eğitim yüksek okulu, %9,4 (25)'ü fen edebiyat fakültesi, %1,5 (4)'i yüksek lisans, %9,1 (24)'i diğer okullardan mezun olmuşlardır.

**Tablo 4.4: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Durumu**

Öğrenciler	f	%
20 den az	13	4,9
21-30	76	28,7
31-40	140	52,8
41-50	36	13,6
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında %4,9 (13)'ü 20 den az, %28,7 (76)'si 21-30 arasında, %52,8 (140)'i 31-40 arasında, %13,6 (36)'sı 41-50 arasındadır.

**Tablo 4.5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyi**

Sınıf Düzeyi	f	%
1.sınıf	55	20,8
2.sınıf	67	25,3
3.sınıf	80	30,2
4.sınıf	63	23,8
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>100,0</b>



Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine bakıldığında %20,8 (55)'i birinci sınıf, %25,3 (67)'ü ikinci sınıf, %30,2 (80)'si üçüncü sınıf, %23,8 (63)'i dördüncü sınıf okutmaktadırlar.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Ait Veriler

Bu bölümde Sultanbeyli ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi algılarını göre sınıf yönetimi becerilerine ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.6: Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarının Ait Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları**

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
<i>Fiziksel Düzen Boyutu</i>	264	29,9810	3,22378
<i>Öğretme- Öğrenme Boyutu</i>	264	39,9280	3,88897
<i>Zaman Yönetimi Boyutu</i>	264	17,8712	1,64954
<i>İletişim Boyutu</i>	264	42,3788	2,77559
<i>Davranış Yönetimi</i>	264	35,6553	2,94927
<i>Motivasyon</i>	264	31,7576	2,94927
<i>Toplam</i>	264	197,5057	13,25063

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi örneklem grubu sınıf yönetimi becerileri fiziksel düzen alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 29,9810$  standart sapması  $ss=3,22378$  olarak; öğretme- öğrenme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 39,9280$  standart sapması  $ss=3,88897$  olarak; zaman yönetimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 17,8712$  standart sapması  $ss=1,64954$  olarak; iletişim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 42,3788$  standart sapması  $ss=2,77559$  olarak; davranış yönetimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 35,6553$  standart sapması  $ss=2,94927$  olarak; motivasyon alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 31,7576$  standart sapması  $ss=2,94927$  olarak ve toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 197,5057$  standart sapması  $ss=13,25063$  olarak bulunmuştur.

### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Bu bölümde örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkeni ile ilişki bulunup bulunmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi bulguları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları Karşılaştırması**

	<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t- testi</i>			
	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>shx</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
<b>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı</b>	Kadın	192	198,6789	12,87658	,93417	2,387	,124	2,643	260	<b>,009</b>
	Erkek	72	193,7917	14,57853	1,71810					

Tablo 4.7'de ortaya konduğu gibi bağımsız t testi sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puanı değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri kıyaslandığında bir ilişki bulunmuştur ( $p=0,009$ ,  $p<0,05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin erkek sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $X_{kadın}=198,6789$ ,  $X_{erkek}=193,7917$ ).

**Tablo 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Toplam Puan Karşılaştırması**

Alt Boyutlar	N	İstatistik			Levene's testi		t- testi			
		$\bar{x}$	ss	shx	F	Sig.	t	Sd	p	
<b>Fiziksel Düzen Boyutu</b>	Kadın	192	30,1094	3,06535	,22122	4,378	,037	1,295	262	,197
	Erkek	72	29,5278	3,70372	,43649					
<b>Öğretme-Öğrenme Boyutu</b>	Kadın	192	40,2902	3,84989	,27712	,233	,629	2,724	263	<b>,007</b>
	Erkek	72	38,8333	3,93611	,46387					
<b>Zaman Yönetimi Boyutu</b>	Kadın	192	17,9896	1,68322	,12116	,039	,843	2,146	263	<b>,033</b>
	Erkek	72	17,5000	1,56547	,18449					
<b>İletişim Boyutu</b>	Kadın	192	42,6373	2,59267	,18662	9,869	,002	2,724	263	,007
	Erkek	72	41,5972	3,18296	,37512					
<b>Davranış Yönetimi Boyutu</b>	Kadın	192	35,8031	2,91058	,20951	2,395	,123	1,667	263	,097
	Erkek	72	35,1111	3,24821	,38281					
<b>Motivasyon Boyutu</b>	Kadın	192	31,9119	2,57745	,18553	3,105	,079	1,866	263	,063
	Erkek	72	31,2222	2,92739	,34500					

Tablo 4.8' de gösterildiği şekliyle bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri alt boyut düzeyleri ne bakıldığında Öğretme-Öğrenme ( $p=0,007$ ,  $0,05>p$ ), Zaman Yönetimi ( $p=0,033$ ,  $0,05>p$ ) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular**

Bu bölümde örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ile sınıf yönetimi alt boyutları içinde farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Mesleki kıdem değişkeni için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni ile Sınıf Yönetimi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması**

<i>Anova Sonuçları</i>										
	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Sınıf</b>	1-5	45	197,7	15,2	G. A.	1438,34	4	359,58	1,994	,096
<b>Yönetimi</b>	6-10	66	195,9	13,5	G. İ.	46717,98	261	180,37		
<b>Becerileri</b>	11-15	71	195,5	13,3	Top.	48156,33	265			
<b>Toplam</b>	16-20	48	197,5	13,4						
<b>Puanı</b>	21- üstü	36	202,8	10,6						
	Top.	265	197,3	13,5						

Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ile mesleki kıdem arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kıdem yılları içinde ilişki bulunmadığı görülmektedir (F= 1,99).

**Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Toplam Puan Karşılaştırması**

Sınıf Yönetimi Boyutları	Anova Sonuçları									
	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K	KT	sd	KO	F	P
Fiziksel	1-5	45	29,86	3,44	G. A.	75,44	4	18,86	1,802	,129
	6-10	66	29,43	3,07	G. İ.	2710,91	261	10,46		
Düzen Boyutu	11-15	71	29,60	3,38	Top.	2786,36	265			
	16-20	48	30,54	3,12						
	21- üstü	36	30,91	3,07						
	Top.	265	29,95	3,25						
	Öğretme-Öğrenme Boyutu	1-5	45	39,84	4,66	G. A.	64,44	4	16,11	1,049
Öğretme-Öğrenme Boyutu	6-10	66	39,51	4,18	G. İ.	3992,59	261	15,35		
	11-15	71	39,63	3,57	Top.	4057,04	265			
	16-20	48	39,97	3,84						
	21- üstü	36	41,08	3,00						
	Top.	265	39,89	3,92						
Zaman Yönetimi	1-5	45	17,91	1,75	G. A.	14,61	4	3,65	1,326	,260
	6-10	66	17,71	1,64	G. İ.	715,94	261	2,75		
Zaman Yönetimi Boyutu	11-15	71	17,66	1,73	Top.	730,55	165			
	16-20	48	17,89	1,67						
	21- üstü	36	18,40	1,33						
	Top.	265	17,85	1,66						
	İletişim	1-5	45	42,55	2,91	G. A.	52,74	4	13,18	1,702
6-10		66	42,09	2,95	G. İ.	2013,90	261	7,74		
İletişim Boyutu	11-15	71	42,02	2,88	Top.	2066,65	265			
	16-20	48	42,25	2,68						
	21- üstü	36	43,40	2,08						
	Top.	265	42,35	2,79						
	Davranış	1-5	45	35,77	2,90	G. A.	23,66	4	5,91	,647
6-10		66	35,51	2,87	G. İ.	2377,07	261	9,14		
Davranış Yönetimi Boyutu	11-15	71	35,70	3,02	Top.	2400,74	265			
	16-20	48	35,10	3,40						
	21- üstü	36	36,11	2,87						
	Top.	265	35,61	3,01						
	Motivasyon	1-5	45	31,77	2,85	G. A.	74,50	4	18,62	2,640
6-10		66	31,63	2,73	G. İ.	1834,38	261	7,05		
Motivasyon Boyutu	11-15	71	31,16	2,72	Top.	1908,89	265			
	16-20	48	31,72	2,59						
	21-üstü	36	32,94	2,12						
	Total	265	31,72	2,68						

Tablo 4.10’da gösterildiği şekliyle yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi verileri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, Sınıfın Fiziksel Düzeni Boyutu (F=1,80, p=0,129, p>0,05) , Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutu (F=1,04, p=0,38, p>0,05) , Zaman Yönetimi Boyutu (F=1,32, p=0,26, p>0,05) , İletişim Boyutu (F=1,70, p=0,15, p>0,05) , Davranış Yönetimi Boyutu (F=0,64, p=0,62, p>0,05) mesleki kıdemle kıyaslandığında aralarında ilişki bulunmamaktadır.

- Motivasyon alt boyutuna baktığımızda ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bu alt boyutta mesleki kıdem yılları ile aralarında ilişki olduğu saptanmıştır (F=2,64, p=0,03, p<0,05).
- Motivasyon boyutunda görülen ilişkinin hangi gruplar arasında bulunduğunu saptamak için post hoc LSD yapılmıştır.

**Tablo 4.11: Motivasyon Alt Boyutunda Tespit Edilen İlişkinin Hangi Gruplar İçinde Bulunduğunu Saptamak İçin Yapılan Post Hoc LSD Testi**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Yıl(i)</i>	<i>Yıl(j)</i>	<i>xi-xj</i>	<i>shx</i>	<i>p</i>
<i>Motivasyon</i>	1-5 yıl	6-10 yıl	,14141	,51350	,783
		11-15 yıl	,60876	,50612	,230
		16-20 yıl	,04861	,55115	,930
		21 yıl - üzeri	-1,16508	,59864	,053
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,14141	,51350	,783
		11-15 yıl	,46735	,45417	,304
		16-20 yıl	-,09280	,50387	,854
		21 yıl - üzeri	-1,30649*	,55541	,019
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,60876	,50612	,230
		6-10 yıl	-,46735	,45417	,304
		16-20 yıl	-,56015	,49634	,260
		21 yıl - üzeri	-1,77384*	,54859	,001
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,04861	,55115	,930
		6-10 yıl	,09280	,50387	,854
		11-15 yıl	,56015	,49634	,260
		21 yıl - üzeri	-1,21369*	,59040	,041
21 yıl – üzeri	1-5 yıl	1,16508	,59864	,053	
	6-10 yıl	1,30649*	,55541	,019	
	11-15 yıl	1,77384*	,54859	,001	
	16-20 yıl	1,21369*	,59040	,041	

Tablo 11’de yapılan Post hoc LSD testi sonucunda Motivasyon alt boyutunda mesleki kıdemi ile 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 6- 10 yıl, 11- 15 yıl, 16- 20 yıl olan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak  $p < 0,05$  düzeyinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Buna göre; 21 yıl e üzerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri Motivasyon alt boyutunda 6- 10 yıl, 11- 15 yıl, 16- 20 yıl görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir denilebilir.

#### 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okula Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Bu bölümde örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulla kıyaslandığında sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ile sınıf yönetimi alt boyutlarında ilişki bulunup bulunmadığı incelenmektedir. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) verileri Tablo 12 ve Tablo 13’de yer almaktadır.

**Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması**

Mezun Olunan Okullar	N	$\bar{x}$	Ss	shx	Anova Sonuçları					
					Var.K.	KT	sd	KO	F	p
<b>Eğitim Fakültesi</b>	207	196,55	13,72	,95	G.A.	1753,25	5	350,65	1,95	,08
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	2	201,50	3,53	2,50	G. İ.	46403,07	259	179,85		
<b>Eğitim Yüksek Okulu</b>	2	219,00	,00	,00	Top.	48156,33	264			
<b>Fen Edebiyat Fakültesi</b>	25	196,36	14,00	2,80						
<b>Yüksek Lisans</b>	4	202,75	8,99	4,49						
<b>Diğer Fakülteler</b>	24	201,95	10,68	2,18						
<b>Toplam</b>	264	197,32	13,53	,83						

Tablo 12’ de verilmiş olan Tek Yönlü Varyans Analizi verilerinde sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı arasında istatistiksel olarak ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ( $F=1,95$ ,  $p=0,08$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğretme- Öğrenme Süreci, Zaman Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	Ss	Anova Sonuçları					
					Var.K.	KT	sd	KO	F	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Eğitim F.	207	29,77	3,22	G.A	68,23	5	13,64	1,29	,26
	Eğitim E.	2	29,50	,70	G.İ	2718,12	259	10,53		
	Eğitim YO	2	34,50	,70	Top	2786,36	264			
	Fen E. F	25	30,12	3,21						
	Yüksek L.	4	30,75	5,31						
	Diğer	24	30,79	3,24						
	Toplam	264	29,95	3,25						
Öğrenme- Öğretme Süreci	Eğitim F.	208	39,76	3,98	G.A	83,62	5	16,72	1,09	,36
	Eğitim E.	2	40,50	,70	G.İ	3973,41	259	15,34		
	Eğitim YO	2	44,50	,70	Top	4057,04	264			
	Fen E. F.	25	39,44	4,17						
	Yüksek L.	4	42,00	2,44						
	Diğer	24	40,66	3,30						
	Toplam	265	39,89	3,92						
Zaman Yönetimi	Eğitim F.	208	17,79	1,67	G.A	37,5	5	7,50	1,97	,11
	Eğitim E	2	18,50	,70	G.İ	693,0	259	2,67		
	Eğitim YO	2	20,00	,00	Top.	730,5	264			
	Fen E. F.	25	17,36	1,72						
	Yüksek Lisans	4	17,25	1,50						
	Diğer	24	18,75	1,25						
	Toplam	265	17,85	1,66						



**Tablo 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri İletişim, Davranış Yönetimi, Motivasyon Alt Boyutlarının Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	Ss	Anova Sonuçları					
					Var.K	KT	sd	KO	F	p
İletişim	Eğitim F.	208	42,19	2,91	G.A	54,36	5	10,87	1,39	,22
	Eğitim E.	2	43,00	2,82	G.İ.	2012,29	259	7,76		
	Eğitim YO	2	45,00	,00	Top	2066,65	264			
	Fen E. F	25	42,28	2,40						
	Yüksek L.	4	44,50	,57						
	Diğer	24	43,16	2,07						
	Toplam	265	42,35	2,79						
Davranış Yönetimi	Eğitim F.	208	35,56	2,99	G.A	41,80	5	8,36	,91	,47
	Eğitim E.	2	35,50	,70	G.İ.	2358,93	259	9,18		
	Eğitim YO	2	40,00	,00	Top	2400,74	264			
	Fen E. F	25	35,40	3,36						
	Yüksek L.	4	35,75	2,62						
	Diğer	24	35,87	3,01						
	Toplam	265	35,61	3,01						
Motivasyon	Eğitim F.	208	31,53	2,80	G.A	70,10	5	14,02	1,97	,08
	Eğitim E.	2	34,50	,707	G.İ.	1838,78	259	7,10		
	Eğitim YO	2	35,00	,00	Top	1908,89	264			
	Fen E. F	25	31,76	2,10						
	Yüksek L.	4	32,50	2,38						
	Diğer	24	32,70	1,96						
	Toplam	265	31,72	2,68						

Tablo 4.13 ve Tablo 4.14 görüldüğü gibi yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okullar ile sınıf yönetimi becerilerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni (F=1,26, p=0,26), Öğretme- Öğrenme Süreci (F=1,09, p=0,36), Zaman Yönetimi (F=1,97, p=0,11), İletişim (F=1,39, p=0,22), Davranış Yönetimi (F=0,91, p=0,47), Motivasyon (F=1,97, p=0,08) alt boyutları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

#### 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Bu bölümde örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların sınıf mevcuduna göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ile sınıf yönetimi alt boyutlarında ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcudu ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması**

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	Ss	Shx	Anova Sonuçları					
					Var.K.	KT	sd	KO	F	p
<b>20 den az</b>	13	204,76	15,28	4,23	G.A.	1117,12	3	372,37	2,05	,106
<b>21-30</b>	76	196,85	13,46	1,54	G.İ.	47039,20	261	180,92		
<b>31-40</b>	139	197,71	13,02	1,10	Top.	48156,33	264			
<b>41-50</b>	36	194,16	14,37	2,39						
<b>Toplam</b>	264	197,32	13,53	,83						

Tablo 15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcuduna ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puanı arasında bir ilişki görülmemektedir (F=2,05, p=0,106, p>0,05).

**Tablo 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Sınıf Mevcudu ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	Ss	Anova Sonuçları					
					Var.	K	KT	sd	KO	F
<b>Sınıfın Fiziksel Düzeni</b>	20 den az	13	32,53	2,66	G.A.	127,43	3	42,47	4,15	,007
	21-30	76	30,09	3,20	G.İ.	2658,92	261	10,22		
	31-40	139	29,89	3,09	Top.	2786,36	263			
	41-50	36	28,91	3,69						
	Total	264	29,95	3,25						
<b>Öğretme-Öğrenme Süreci</b>	20 den az	13	41,30	3,30	G.A.	46,76	3	15,59	1,01	,38
	21-30	76	39,57	4,19	G.İ.	4010,27	261	15,36		
	31-40	140	40,06	3,74	Top.	4057,04	264			
	41-50	36	39,38	4,18						
	Total	265	39,89	3,92						
<b>Zaman Yönetimi</b>	20 den az	13	18,15	2,15	G.A.	1,80	3	,60	,21	,88
	21-30	76	17,85	1,77	G.İ.	728,74	261	2,79		
	31-40	140	17,86	1,55	Top.	730,55	264			
	41-50	36	17,72	1,70						
	Total	265	17,85	1,66						
<b>İletişim</b>	20 den az	13	42,92	2,90	G.A.	31,29	3	10,43	1,33	,26
	21-30	76	42,42	2,82	G.İ.	2035,35	261	7,79		
	31-40	140	42,47	2,64	Top.	2066,65	264			
	41-50	36	41,52	3,20						
	Total	265	42,35	2,79						
<b>Davranış Yönetimi</b>	20 den az	13	36,61	3,42	G.A.	23,80	3	7,93	,87	,45
	21-30	76	35,27	3,12	G.İ.	2376,93	261	9,10		
	31-40	140	35,72	2,94	Top.	2400,74	264			
	41-50	36	35,52	2,92						
	Total	265	35,61	3,01						
<b>Motivasyon</b>	20 den az	13	33,23	2,77	G.A.	45,74	3	15,25	2,13	,09
	21-30	76	31,63	2,54	G.İ.	1863,14	261	7,13		
	31-40	140	31,80	2,68	Top.	1908,89	264			
	41-50	36	31,08	2,83						
	Total	265	31,72	2,68						

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların sınıf mevcudu ile sınıf yönetimi becerilerinin Öğretme- Öğrenme Süreci (F=4,15, p=0,38), Zaman Yönetimi (F=,21, p=0,88), İletişim (F=1,33, p=0,26), Davranış Yönetimi (F=0,87, p=0,45), Motivasyon (F=2,13, p=0,09) alt boyutlarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken Sınıfın Fiziksel

Düzeni ( $F=4,15$ ,  $p=0,007$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutu ile istatistiksel olarak ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların sınıf mevcudu ile Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu arasında görülen ilişkinin hangi alt gruplar içinde yer aldığını bulmak için Post Hoc LSD testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.17: Sınıfın Fiziksel Düzeni Alt Boyutunda Bulunan İlişkinin Hangi Gruplar İçinde Olduğunu Görmek İçin Yapılmış Olan Post Hoc LSD Testi**

Alt Boyut	$sm(i)$	$sm(j)$	$xi-xj$	$Shx$	$P$
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20 den az	21-30	2,44636*	,95980	,011
		31-40	2,63918*	,92749	,005
		41-50	3,62179*	1,03476	,001
	21-30	20 den az	-2,44636*	,95980	,011
		31-40	,19282	,45622	,673
		41-50	1,17544	,64702	,070
	31-40	20 den az	-2,63918*	,92749	,005
		21-30	-,19282	,45622	,673
		41-50	,98261	,59804	,102
	41-50	20 den az	-3,62179*	1,03476	,001
		21-30	-1,17544	,64702	,070
		31-40	-,98261	,59804	,102

Tablo 4.17’de yapılan Post hoc LSD testi verilerine göre “Sınıfın Fiziksel Düzeni” alt boyutunda sınıf mevcudu ile 20’den az olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf mevcudu 21-30, 31-40, 41-50 olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle  $p<0,05$  düzeyinde, sınıf mevcudu 20’den düşük olan sınıf öğretmenleri lehine farklılık tespit edilmiştir.

Buna göre; sınıf mevcudu 20’den düşük olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda sınıf mevcudu 21-30, 31-40, 41-50 olan sınıf öğretmenlerine kıyasla yüksek seviyede bulunduğu söylenebilir.

#### 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı ve Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması ile İlgili Bulgular

Bu bölümde örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların kademesine göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ile sınıf yönetimi alt boyutlarında ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesi ile Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanının Karşılaştırılması**

	Sınıf Kademesi	N	$\bar{x}$	Ss	Anova Sonuçları					
					VarK	KT	sd	KO	F	p
<b>Sınıf Yönetimi</b>	1.sınıf	55	199,07	13,27	G.A	232,58	3	77,52	,42	,73
<b>Becerileri</b>	2.sınıf	67	196,88	12,75	G.İ	47923,74	261	184,32		
<b>Toplam</b>	3.sınıf	79	196,51	14,91	Top	48156,33	264			
<b>Puanları</b>	4.sınıf	63	197,30	12,89						
	Toplam	264	197,32	13,53						

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf kademesi ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puanları bir ilişki olduğu görülmemektedir (F=0,42, p=0,73, p>0,05).

**Tablo 4.19: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfların Kademesi ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar Sınıf	Kademesi	N	$\bar{x}$	Ss	Anova Sonuçları					
					Var.K	KT	Sd	KO	F	P
<b>Sınıfın Fiziksel Düzeni</b>	1.sınıf	55	30,00	3,03	G.A.	,54	3	,18	,01	,99
	2.sınıf	67	29,92	3,23	G.İ.	2785,81	261	10,71		
	3.sınıf	79	29,89	3,56	Top.	2786,36	264			
	4.sınıf	63	30,00	3,13						
	Toplam	264	29,95	3,25						
<b>Öğretme-Öğrenme Süreci</b>	1.sınıf	55	40,27	3,66	G.A.	18,04	3	6,01	,38	,76
	2.sınıf	67	39,65	3,59	G.İ.	4038,99	261	15,47		
	3.sınıf	79	39,67	4,46	Top.	4057,04	264			
	4.sınıf	63	40,09	3,78						
	Toplam	264	39,89	3,92						
<b>Zaman Yönetimi</b>	1.sınıf	55	17,90	1,74	G.A.	4,95	3	1,65	,59	,62
	2.sınıf	67	18,04	1,45	G.İ.	725,59	261	2,78		
	3.sınıf	79	17,81	1,71	Top.	730,55	264			
	4.sınıf	63	17,66	1,75						
	Toplam	264	17,85	1,66						
<b>İletişim</b>	1.sınıf	55	42,41	2,89	G.A.	6,42	3	2,14	,27	,84
	2.sınıf	67	42,16	2,97	G.İ.	2060,23	261	7,89		
	3.sınıf	79	42,28	2,72	Top.	2066,65	264			
	4.sınıf	63	42,58	2,64						
	Toplam	264	42,35	2,79						
<b>Davranış Yönetimi</b>	1.sınıf	55	36,01	2,75	G.A.	19,69	3	2,14	,27	,84
	2.sınıf	67	35,74	3,07	G.İ.	2381,04	261	7,89		
	3.sınıf	79	35,52	3,20	Top.	2400,74	264			
	4.sınıf	63	35,23	2,93						
	Toplam	264	35,61	3,01						
<b>Motivasyon</b>	1.sınıf	55	32,45	2,37	G.A.	41,49	3	13,83	1,93	,12
	2.sınıf	67	31,34	2,68	G.İ.	1867,39	261	7,15		
	3.sınıf	79	31,55	2,99	Top.	1908,89	264			
	4.sınıf	63	31,71	2,46						
	Toplam	264	31,72	2,68						

Tablo 4.19’da gösterilmiş şekliyle yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların kademesi ile sınıf yönetimi becerilerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni (F=0,01, p=0,99), Öğretme- Öğrenme Süreci (F=0,38, p=0,76), Zaman Yönetimi (F=0,59, p=0,62), İletişim (F=0,27, p=0,84), Davranış Yönetimi

( $F=0,27$ ,  $p=0,84$ ), Motivasyon ( $F=1,93$ ,  $p=0,12$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde ilişki olduğu görülmemiştir.



## **BÖLÜM V**

### **5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, ilkokullarda mesleğini sürdüren sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf kademesi değişkenleri açısından farklılaşp-farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde, bu amaçlar doğrultusunda toplanan bulgular ile ilgili sonuçlara ve önerilerine yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuçlar**

2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesine bağlı 20 ilkokulda mesleğini sürdüren 264 sınıf öğretmenine uygulanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ile edilen bulgular ile ilgili alt kısımdaki sonuçlara varılmıştır.

##### **5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin**

###### **Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerileri ile ilişki bulunup bulunmadığına bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Sınıf Yönetimi alt boyutlarına bakıldığında ise “Fiziksel Düzen” , “Davranış Yönetimi” , “Motivasyon” alt boyutları ile cinsiyete göre ilişkili olduğu görülmezken “Öğretme- Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi”, “İletişim” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine bir sonuca ulaşılmıştır.

##### **5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemi İle Sınıf Yönetimi Becerileriyle İlgili**

###### **Sonuçlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerilerinin değişip değişmediğine bakmak amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizinde mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerileri alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında ise “Fiziksel Düzen”, “Öğretme- Öğrenme Süreci” , “Zaman Yönetimi” , “İletişim” , “Davranış Yönetimi” alt boyutları arasında bir ilişki bulunmazken “Motivasyon” alt boyutunda farklılığın olduğu tespit edilmiştir. “Motivasyon” alt boyutunda hangi gruplar içinde farklılığın bulunduğunu tespit etmek için Post Hoc LSD testi yapıldığında 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan sınıf



öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Sonuçlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi becerilerinde bir ilişki bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi yapılarak bakıldığında mezun olunan okulu ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ve alt boyutları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sınıf yönetimi becerileri toplam puan ortalamasına bakıldığında en düşük ortalamanın eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

### **5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın mevcudu ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizine göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın mevcudu ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ve “Öğretme- Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi”, “İletişim”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon” alt boyutlarında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. “Fiziksel Düzen” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin hangi gruplar arasında bulunduğunu saptamak için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda sınıf mevcudu “20 ve daha az” olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu “21-30”, “31-40”, “41-50” olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### **5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Kademesine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf kademesi ile kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizine göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## 5.2.Tartışma

- Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre kadın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha iyi olduğunu söyleyebiliriz. Bunun sebebi kadınlara küçük yaştan başlayarak daha fazla sorumluluk verilmesinden, toplumumuzda kadınların başarılı olabilmek için daha fazla çaba harcamaları gerektiği sebebiyle ortaya çıkması olabilir. Bulut(2004), benzer sonuçlara ulaştığı araştırmasında, kadın öğretmenlerin mesleğe başlayınca kadar fazlasıyla sorunla yüz yüze gelmekte ve meslek edinmek amacıyla erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla çaba harcadığını ifade etmektedir. “Öğretme- Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi”, “İletişim” alt boyutlarında kadınlar lehine çıkan sonuçlar ise kadın rolleri ile ilişkilendirilebilir. Toplumumuzda kadın rolüne baktığımızda, kadınların insan ilişkilerinde daha duyarlı davranışlar ve yaşamlarında daha fazla sorumluluğun yer aldığını söyleyebiliriz. Yüksel (2013) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha olumlu ve sevecen yaklaşımlarının sınıf yönetimlerinde böyle bir farkın kadınlar lehine çıkmasında etkili olabileceğini söylemektedir. Yine Öztürk (2000), Özdemir & Sivrikaya (2017), Ilgar (2007) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini uygulamada erkek öğretmenlere kıyasla kendilerini daha iyi buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarda çalışmamızda çıkan sonucu desteklemektedir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanı, “Fiziksel Düzen”, “Öğretme- Öğrenme Süreci” , “Zaman Yönetimi” , “İletişim” ve “Davranış Yönetimi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın çıkması sınıf yönetiminde tecrübenin önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda düşündürücüdür. Sevce (2017) çalışmasında mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçta sonucu desteklemektedir. Diğer taraftan Ilgar (2007) yaptığı çalışmada 26 yıl ve üzerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızda mesleki kıdeme göre sadece “Motivasyon” alt boyutunda bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. “Motivasyon” alt boyutunda 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin 6-10

yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yüksel (2013) yaptığı araştırmasında mesleki kıdeme göre “Motivasyon” alt boyutunda sınıf yönetimi becerileri düzeyinde bir ilişkinin bulunduğunu saptamıştır. Bu da araştırmamızda çıkan sonucu desteklemektedir. Raba (2016) araştırmasında yeni atanan öğretmenlerin deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken Rami (2011) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Bu araştırmalara göre mesleki kıdem arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Bu artış da tecrübe ile açıklanabilmektedir.

- Mezun olunan okula bakıldığında sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakıldığında mezun olunan okul ile sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulun sınıf yönetimi becerilerini etkilemediğini göstermektedir. Karşılaşılan bu sonuç şaşırtıcıdır çünkü eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersleri verilmektedir. Eğitim fakültelerinde son sınıf öğrencileri uygulamalar yapabileceği, ders gözlemleri yapabilecekleri staj eğitimi almaktadırlar. Bu derslerin ve uygulamanın ileride sınıf yönetimi uygulayacak olan öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Sevce (2017) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okulların sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Yüksel (2013) ve Korkut & Babaoğlu (2010) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları okulun sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna varmıştır, bunlar araştırma sonucunu desteklemektedir. Fakat İlgar (2007) yaptığı araştırmada öğretmen okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın mevcuduna bakıldığında sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ve “Öğretme- Öğrenme Süreci”, “Zaman Yönetimi”, “İletişim”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Höbek & Üredi (2017), Yüksel (2013) yaptıkları araştırmada sınıf mevcudu ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki bulmamışlardır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfın mevcudu ile “Fiziksel Düzen” alt boyutu arasında ise ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu “20 ve daha az” olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu “21-30”, “31-40”, “41-50” olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yalçinkaya ve Tonbul’un (2002) yaptıkları araştırmada sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kendi düşüncelerine bakıldığında sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlgar’ın (2007) araştırmasında sınıf mevcudu 30’dan düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanı diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda yaptığımız araştırma ile örtüşmektedir.

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf kademesi ile kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmamıştır. Blatchford & Russell (2018), Koçoğlu (2013) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf kademesinin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Bu da bulduğumuz sonucu desteklemektedir.

Fakat Sevce (2017) yaptığı araştırmada okutulan sınıf kademeleri ile sınıf yönetimi becerileri kıyaslandığında aralarında bir ilişki bulmuştur. 1. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri diğer sınıflara göre daha düşük düzeydedir. Bu sonuç okulla ilk defa tanışan öğrenciler olmalarından ve okuma- yazma sürecinin sınıf öğretmenleri açısından oldukça zorlu bir süreç olmasından kaynaklandığı ifade etmiştir. “Zaman ve Öğretimin Yönetimi” alt boyutunda 2. sınıf okutan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuş sonuçlarında da, 3. ve 4. sınıfta haftalık ders programında zorunlu ders yükü sayısının ve programda konuların daha yoğun olmasından kaynaklandığı söylemiştir.

### 5.3.Öneriler

- Yapılacak araştırmalarda daha fazla değişkene yer verilerek sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenebilir.
- Yapılacak araştırmaların daha objektif olabilmesi için sadece öğretmen görüşlerine dayanan veriler toplamak yerine buna ek olarak öğrenci düşüncelerinden de veri toplanabilir ya da gözlem yapılabilir.
- Cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinde kadın sınıf öğretmenleri lehine ortaya çıkan anlamlı farklılık baz alınarak farklılığın altında yatan

nedenler doğrultusunda erkek öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerinde eğitim fırsatları sunulabilir.

- Mesleki kıdemle artmasıyla sınıf yönetimi becerisinin artması deneyimin sınıf yönetimindeki önemini göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine, daha kıdemli öğretmen deneyimleriyle yol gösterebilirler. Bu anlamda belli zamanlarda bir araya gelen genç ve kıdemli öğretmenler karşılaşılan sınıf yönetimi sorunları ve çözümleri üzerine paylaşımda bulunabilirler.
- Öğretmenler belli aralıklarda sınıf yönetimi becerileri ve genel uygulamalar çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulup eksiklikleri olan öğretmenlerin bu eksikliklerinin tamamlanması ve geliştirilmesine yönelik eğitimlere tabi tutulabilirler.
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirebileceği hizmet içi eğitimler yapılabilir. Hizmet içi eğitimlerin yanında sınıf yönetimi ile ilgili çıkan yeni yayınlardan, tez araştırmalarından, dergilerden sınıf öğretmenleri haberdar edilebilir, bu yayınlara ulaşmaları sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları sınıf yönetimi dersi daha etkili ve uygulamaya yönelik bir ders haline getirilebilir.
- Eğitim Fakültelerinde son yılında yapılan stajyerlik uygulamaları artırılabilir, sınıf öğretmen adayların daha fazla uygulama yapmalarına olanak sağlanabilir. Yapılan uygulamalı derslerde sınıf öğretmeni adaylarına sınıf yönetimi becerileri ile ilgili dönütler verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimini etkileyen faktörler* (Cilt 12). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Rize: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Adler, A. (1997). *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınları.
- Akan, D. (2011). Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. A. B. Celal Gülşen, & C. Gülşen (Dü.) içinde, *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (s. 8-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, İ. (2011). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. C. B. Musa Gürsel içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 90). Ankara: Pegem Akademi.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Akyol, H. (2007). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları-4.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2000). *Özel eğitim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, R., & Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Ataman, A. (2007). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 290-292). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Blatchford, P., & Russell, A. (2018). *Class size, grouping practices and classroom management*. London: International Journal of Educational Research.
- Brown, D. F. (2010). *The significance of congruent communication in effective classroom management*. Clearing House.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.

- Bursalioğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem zel Eğitim ve Hizmetleri.
- Carolyn M. Evertson, E. T. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Child, D. (1993). *Applications of Psychology for the Teacher*. London: Cassel Educational Ltd.
- ağlar, A. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Anne- Baba Kitabı* (1. Baskı b.). İstanbul: Tder Yayınları.
- alık, T. (2007). Sınıf Yönetimi ve zellikleri. İ. E. Ayšegl Ataman içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 6). Ankara: Nobel Yayın Dağtım.
- elik, V. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- orbacioğlu, S. (2013). *Yönetim bilimi II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Demirel, . (2002). *Planlamadam değerlendirmeye ğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yaayıncılık.
- Demirtaş, H. (2007). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (h. Kiran, D.) İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kiran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 16). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri* (Cilt Etkili Sınıf Yönetimi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Karakaş, H. (2014). *Etkili sınıf yönetimine uygulamalarına ilişkin ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Gaziantep: Gaziantep University Journal of Social Sciences.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organisation and Management*. New York: Macmillian Pub. Comp.
- Dönmez, B. (2016). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. N. C. Hasan Arslan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 52). Ankara: Pegem Akademi.
- Duke, D. L. (1984). *Teacher's guide to classroom management*. Newyork: Random Hause.
- Ekici, G. (2007). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M. . zdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 124-127). Ankara: Ekinoks Danışmanlık Hiz.ve B.Y.
- Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M. . zdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 157-158). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2011). Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek nlemler. M. Gürel içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 162-166). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

- Ercoşkun, M. H., & Ada, Ş. (2014). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan belirlenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi* (5 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarmanın yolları* (1 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, A. (2001). *Eğitim sürecinde öğrenci* (Cilt 10). Ankara: Bilim ve Teknik Dergisi.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erken, V. (2002). *Sınıf yönetimi öğretmenin kitabı*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Ertuğ CAN, B. A. (2018). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri* (Cilt 10). (G. Üniversitesi, Dü.) Giresun: Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Filiz, S. B. (2011). İletişim ve Etkileşim. M. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gelişli, Y. (2007). Sınıf Yönetiminde Aile İle İşbirliği. G. Y. Servet Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 183-196). Ankara: Ekinoks Eğitim Danş. Hizm.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (E. Aksoy, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, B. (2003). Türk Toplumunda Aile Yapısı. F. G. Aytül Kasapoğlu içinde, *Aile Sosyolojisi* (s. 52). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2306 Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1303.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştirim* (2 b.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güçlü, N. (2007). İletişim. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 193-194). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Güçlü, N. (2000). *Öğretmen davranışları*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Gülşen, C. (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, K. (2007). *Öğrenme Öğretme süreci, Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda*. (Z. C. (editör), Dü.) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gürsel, M. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Hakan Sarı, B. D. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Ö. Musa Gürsel içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 54). Konya: Eğitim Akademi.



- Hanife AKAR, D. T. (2010). *Study on Teachers' Classroom Management Approaches and Experiences*. Ankara: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Helvacı, M. A. (2011). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. C. Gülşen içinde, *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (s. 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Höbek, G., & Üredi, L. (2017). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Konya: Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (1 b.). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. İstanbul: Yayınlanmamış tez.
- Işık, H. (2016). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Izgar, H. (2011). Okul Yönetiminde İnsan İlişkilerinin Sınıf Yönetimine Etkisi. M. Gürsel içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 205). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, D., & Aydın, S. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri*. Erzurum: EKEV Akademi Dergisi.
- Kızıloluk, H. (2002). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Koçoğlu, A. M. (2013). İlokullardak Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkmaz, A. (2007). *Sınıf Organizasyonu, Sınıf Yönetimi*. (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Kuran, K. (2016). *Sınıfta öğrenme- öğretme sürecinin yönetimi, sınıf yönetimi*. (S. T. Mehmet Şişman, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O., Norman, S., Ingarfield, S., et al. (2015). *Teaching classroom management – a potential public health intervention?* (Cilt 115 Sayı: 3/4). Health Education.
- Memişoğlu, S. P. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Nazlı, K. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Başetme Yöntemleri*. (Z. Üniversitesi, Dü.) Gaziantep: Yayımlanmamış Tez.
- Oğuz, E. (2016). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. İ. Ç. Osman Ferda Beytekin içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 23-26). Ankara: Eğiten Kitap.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar* (2 b.). Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişimve Öğrenme Psikolojisi, Kuram- Araştırma- Uygulama*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. M. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 223). Ankara: Ekinoks Eğitim Danış. Hiz.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5 b.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf ortamını etkileyensınıf içi ve dışı etkenler. M. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 201-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., & Sivrikaya, K. (2017). *Ortaokullarda Çalışan Sınıf Yönetimi Düzeylerinin İncelenmesi*. Berlin: International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST).
- Özerbaş, D. S. (2011). *Sınıfta Etkili Öğrenme, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Raba, A. A. (2016). *The Challenge of Classroom Leadership and Management Facing Newly Appointed Teachers* (Cilt 4 No:2A). American Journal of Educational Research.
- Rami, C. A. (2011). *Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and the mentoring experience*. Arizona, Prescott Valley: Northcentral University Graduate Faculty Of The School Of Education.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). *Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies* (Cilt 6). Teaching and Teaching Education.
- Rytivaara, A. (2012). *Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom*. Jyväskylä, Finland: International Journal Of Educational Research.
- Sadık, F. (2002). Yöntem ve materyal seçiminin öğrenci davranışlarına etkileri: sınıfta da iyi seçim , iyi yönetim. *Öğretmen Dünyası* , 7-10.
- Sarıtaş, M. (2016). Öğretmen- Veli Görüşmelerinin Yönetimi. N. C. Hasan Arslan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 210). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıtaş, M. (2001). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama* (Gözden geçirilmiş 2 b.). (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Serter, N. (2008). *21. Yüzyılda insan merkezli eğitim*. İstanbul: Nesnel Yayınları.
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniv.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sezer, Ş. (2018). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimleri üzerine etkileri: fenomenolojik çözümleme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Sivri, D. G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. 28. Ankara: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi* (4 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (48), 585-603.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). *Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili bazı araştırmaların değerlendirilmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.
- Taşkaya, C. Ö., & Uyar, M. (2017). *İlköğretim okulları birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri* (Cilt 1). Mersin: Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi.
- Tatar, M. (2009). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-19.
- Terzi, A. R. (2002). *Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenleri sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (A. Üniversitesi, Dü.) Eskişehir: Yayınlanmamış tez.
- Tezcan, M. (1987). Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi. 7.
- Topal, T. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile ilişkisi. 29. Ankara: Doktora Tezi Ankara Üniversitesi.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Topses, G. (2007). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. İ. E. Ayşegül Ataman içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 20). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutkun, Ö. F. (2011). *Sınıf düzeni, sınıf yönetimi* editör: Zeki Kaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıfın fiziksel düzeni, sınıf yönetimi*. (İ. Çınar, Dü.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi T.E.F. Matbaa Birimi.

- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wilson, N. L. (2012). *The principal's role in developing the classroom management skills of the novice elementary teacher*. Knoxville: A Dissertation Presented Of Philosophy Degree The Universty Of Tennessee.
- Wood, G. (1992). *Schools That Work*. Dutton Book: New York.
- Yağcı, E. (2004). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma*. (M. Ç. Ş. Şule Erçetin, Dü.) Ankara: Asil Yayıncılık.
- Yaka, A. (2006). Sınıf Yönetimi Modelleri. M. Yılman içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 41-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitm Dergisi*, 1 (2), 1-10.
- Yiğit, B. (2016). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. S. T. Mehmet Şişman içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 78). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız Kuzgun, D. D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Mikro yayınları.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarınınçeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Cilt 11). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Yolcu, H. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. 27-35. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

## EKLER

### EK -1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi** konulu yüksek lisans tezi veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşması, büyük ölçüde sizin anket sorularına vereceğiniz cevapların **samimiyetine** bağlıdır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda **sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizlilik ilkesine uyulacaktır**. Anketten geçerli ve güvenilir bir sonuç elde etmek için **lütfen bütün soruları cevaplayınız, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız**. Araştırmaya yaptığımız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Özge DOĞAN

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

**1. Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

**2. Mesleki Kıdeminiz:** 1. ( ) 1-5 yıl 2. ( ) 6-10 yıl 3. ( ) 11-15 yıl

4. ( ) 16-20 yıl 5. ( ) 21 yıl ve üzeri

**3. En Son Mezun Olduđunuz Okul:** 1. ( ) Eğitim Fakóltesi 2. ( ) Eğitim Enstitüsü

3. ( ) Eğitim Yüksek Okulu 4. ( ) Öğretmen Okulu

5. ( ) Diğer (Belirtiniz).....

**4.Sınıf Mevcudunuz:** 1. ( ) 20 den az 2. ( ) 21–30 arası 3. ( ) 31–40 arası

4. ( ) 41–50 arası 5. ( ) 51 ve üzeri

**5.Okutmakta Olduğunuz Sınıf Düzeyi:** 1. ( )1. Sınıf 2. ( ) 2. Sınıf 3. ( ) 3. sınıf

4. ( ) 4. Sınıf



## EK-2 : SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ

Aşağıda sınıf yönetiminin (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmeyi uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
<b>SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ</b>						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
3	Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
4	Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlerim.					
5	Derse, anlatılacak konuya ve yöneme göre uygun oturma düzeni oluştururum.					
6	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlerim.					
7	Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım.					
<b>ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ</b>						
8	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
9	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
10	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
11	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
12	Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanırım.					
13	Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
14	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
15	Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
16	Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanırım.					

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
<b>ZAMAN YÖNETİMİ</b>						
17	Derse zamanında girip çıkarım.					
18	Zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanırım.					
19	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
20	Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
21	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
<b>İLETİŞİM</b>						
22	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
23	Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.					
24	Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
25	Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
26	Öğrencilerle göz teması kurarım.					
27	Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
28	Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
29	Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
30	Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
31	Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					



Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
<b>DAVRANIŞ YÖNETİMİ</b>						
32	Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.					
33	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
34	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
35	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
36	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
37	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
38	Öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.					
39	Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.					
<b>MOTİVASYON</b>						
40	Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
41	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
42	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
43	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
44	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
45	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
46	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

### EK-3: ANKET KULLANIM İZİNİ

"Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" nizin kullanım izni

Gelen Kutusu x



**özge doğan** <ozge.dgn85@gmail.com>

11 Oca 2019 11:38



Alıcı: asli.yuksel ▾

Merhabalar,

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı yüksek lisans öğrencisiyim. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Saygılarımla



**ASLI YÜKSEL**

11 Oca 2019 13:29



Alıcı: ben ▾

Özge hanım merhabalar,

Kaynak göstermek şartıyla tabii ki kullanabilirsiniz.

Kolay gelsin. Başarılar.

özge doğan <ozge.dgn85@gmail.com>, 11 Oca 2019 Cum, 12:38 tarihinde şunu yazdı:

