



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BİÇİMLERİ**  
**İLE AKADEMİK BAŞARI SORUMLULUK ALGILARI**

**BAYKAL ÖZDEN AKDAĞ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İstanbul, 2018**



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: Ortaöğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetim  
Becerileri ile Akademik Başarı Sorumluluk Algıları

ONAY:

Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ

(Danışman)

(İmza)

Yard. Doç. Dr. Püren Akay Üzüm

(Üye)

(İmza)

Doç. Dr. Yelken Diker Çelken

(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN

: Baykan Özdem AKDAĞ

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 16.10.2018

TEZ ONAY TARİHİ : 16.10.2018



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BİÇEMLERİ**  
**İLE AKADEMİK BAŞARI SORUMLULUK ALGILARI**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ**

**Baykal Özden AKDAĞ**

**İSTANBUL, 2018**

## ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algılarının cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre incelenmesi ve sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Kadıköy ilçesindeki Anadolu liseleri ile Atatürk Fen Lisesinde görev yapan 228 öğretmen oluşturmaktadır. Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmadaki veriler Savran ve Çakıroğlu (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi ve Güvenç (2011b) tarafından geliştirilen Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda müdahaleci biçemi, insan yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan ve etkileşimci biçemi sergiledikleri belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişmediği görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzey olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğu ve ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının kıdemlerine göre değişmediği görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencinin akademik başarısından kendisini sorumlu hisseden

ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci biçemi sergiledikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetim biçemi, akademik başarı sorumluluk algısı, ortaöğretim öğretmenleri.



## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the classroom management styles of secondary school teachers and their perceptions of academic achievement according to variables such as gender and occupational seniority and to determine the relationship between classroom management styles and academic achievement responsibility perceptions.

The scope of the study constitutes 228 teachers working in Anatolian High Schools and Atatürk Science High Schools in Istanbul Kadıköy district in the academic year 2016-2017. The data in this study, which was carried according to the screening model, were collected by the Attitude and Belief Questionnaire Towards Classroom Management, adapted into the Turkish language by Savran and Çakıroğlu (2004) and the Academic Achievement Perception Scale by Güvenç (2011b). Arithmetic mean, frequency, percent, Standard deviation, one way analysis of variance (ANOVA), t-test and correlation analysis were used in the analysis of the obtained data.

According to the findings obtained from there search, it was determined that the secondary school teachers' class management showed an interventionist style in the aspect of course management and a non-interventionist and interactive style in the aspect of human administration. It has been seen that secondary school teachers' classroom management styles did not change according to their gender or occupational seniority. It has been determined that the perceptions of secondary school teachers' academic achievement are moderate. It has been seen that female teachers' perceptions of responsibility for academic achievement are higher than those of male teachers and that the academic achievement responsibility perceptions of secondary school teachers didn't change according to their seniority. When the

relationship between classroom management styles of secondary school teachers and academic achievement responsibility perception is examined, it was determined that secondary school teachers, who felt responsible for the academic success of the students, displayed an interventionist style in class management.

**Key Words:** Classroom management style, academic achievement perception of responsibility, secondary school teachers.



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	v
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ÖNSÖZ</b> .....	x

### BÖLÜM 1

<b>1.GİRİŞ</b> .....	1
1.1.Problem Durumu .....	1
1.1.1.Sınıf Yönetimi Kavramı ve Tanımı .....	1
1.1.2.Sınıf Yönetiminin Önemi .....	4
1.1.3.Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	6
1.1.4.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları .....	8
1.1.4.1.Tepkisel Yaklaşım .....	8
1.1.4.2.Önlemsel Yaklaşım .....	8
1.1.4.3.Gelişimsel Yaklaşım .....	9
1.1.4.4.Bütünsel Yaklaşım .....	9
1.1.4.5.Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı .....	10
1.1.5.Sınıf Yönetim Modelleri .....	10
1.1.5.1.Canter Modeli .....	11
1.1.5.2.Glasser Modeli .....	12
1.1.5.3.Kounin Modeli .....	13
1.1.5.4.Skinner Modeli .....	13
1.1.5.5.Öğretmen Etkinlikli Modeli .....	14



1.1.5.6.Ussal (Mantıksal) Sonuçlar Modeli.....	15
1.1.6.Sınıf Yönetim Biçemleri .....	16
1.1.6.1.Müdahaleci Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	16
1.1.6.2.Etkileşimci (Etkileşimsel) Sınıf Yönetimi Yaklaşımı .....	17
1.1.6.3.Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı .....	18
1.1.7.Sınıf Yönetiminde Öğretmen Etkeni .....	19
1.1.8.Güdü ve Gütülenme Kavramı.....	23
1.1.9.Gütülenme Kuramları.....	26
1.1.9.1.Hümanist (İnsancıl) Kuram .....	26
1.1.9.2.Davranışçı Kuram.....	27
1.1.9.3.Bilişsel Kuram.....	28
1.1.10.Akademik Başarı Sorumluluk Algısı .....	31
1.2.Problem Cümlesi.....	32
1.2.1.Alt Problemler .....	32
1.3.Araştırmanın Önemi.....	33
1.4.Sayıtlılar .....	34
1.5.Sınırlılıklar .....	34

## **BÖLÜM II**

<b>2.YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
2.1.Araştırmanın Modeli.....	35
2.2.Evren ve Örneklem .....	35
2.3.Veri Toplama Araçları .....	36
2.3.1.Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi .....	37
2.3.2.Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği.....	40
2.4.Verilerin Toplanması .....	43

2.5.Verilerin Analizi .....	43
-----------------------------	----

### **BÖLÜM III**

<b>3.BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>44</b>
---------------------------------	-----------

3.1.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri .....	44
---	----

3.2.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemleri.....	45
--	----

3.3.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemleri .....	47
--	----

3.4.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algıları .....	50
---	----

3.5.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algıları .....	51
--	----

3.6.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algıları .....	53
---	----

3.7.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişki .....	55
--	----

### **BÖLÜM IV**

<b>4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>57</b>
---	-----------

4.1.Sonuç ve Tartışma.....	57
----------------------------	----

4.1.1.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Sonuçlar..	57
--	----

4.1.2.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Tartışma..	58
--	----

4.1.3.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Sonuçlar.....	59
--	----

4.1.4.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Tartışma.....	60
--	----

4.1.5.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar .....	62
---	----

4.1.6.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma .....	63
4.2.Öneriler .....	64
<b>KAYNAKLAR</b> .....	66
<b>EKLER</b> .....	73
Ek-1.Araştırma İzin Belgesi	
Ek-2.Veri Toplama Araçları	



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	36
Tablo 2.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı .....	36
Tablo 3.Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Faktör Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4.Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	39
Tablo 5.Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 6.Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 7.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Biçem Gruplarına Göre Frekans ve Yüzdeleri .....	44
Tablo 8.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri .....	45
Tablo 9.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları .....	46
Tablo 10.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri .....	48
Tablo 11.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	50
Tablo 12.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	51
Tablo 13. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 14.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	53
Tablo 15.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Pearson Katsayıları .....	55

## ÖNSÖZ

Öğretmenler bir sınıfta değişik roller üstlenirler ve bunların içerisinde en önemli olanı kuşkusuz sınıf yöneticiliğidir. İyi yönetilmeyen bir sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme gerçekleşemez. Öğrenciler disiplinsiz davranışlar sergiliyorsa, davranışlarına rehberlik edecek kural ve prosedürler yoksa kargaşa olağan bir durum haline gelir. Bu, hem öğretmenler hem de öğrenciler için sıkıntılı bir durumdur. Öğretmenler öğretmek için mücadele ederken, öğrenciler öğrenmeleri gerekenden çok daha az şey öğrenmiş olurlar. Ama iyi yönetilen sınıflar kendi kendine oluşmaz. Bunu yaratmak, yoğun çaba ister ve bu da en başta öğretmenin sorumluluğudur (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008, s.7).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri davranışlar, öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerindedir. Alanyazına göre, öğretmenlerin sınıf içi davranışları öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir ve öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. (Akar ve diğerleri, 2010; Şahin ve Altunay, 2011; Şahin 2011). Bu nedenle öğretmenlerin yüksek sorumluluk algısıyla etkili sınıf yönetim becerileri göstermelerinin temel amacı; öğrenci başarısına olumlu etki yapabilmektir denilebilir (Kurt ve Ekici, 2013).

“Öğrenci Başarisından Sorumluluk Alma” kavramı Guskey (1981a; aktaran Güvenç, 2011b) tarafından ortaya atılmıştır. Guskey, yüksek yeterlik algısıyla hareket eden öğretmenlerin öğrencinin başarısından da başarısızlığından da kendini sorumlu olarak gördüğünü, buna karşın yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrenci başarı durumlarını kendi etki alanı dışındaki etmenlerle açıkladığını ifade etmiştir (Güvenç, 2011b). Buna bağlı olarak, araştırmalarda öğrenci başarısından sorumluluk alma ile başarısızlığından sorumluluk alma arasında pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığın

nedenlerini ve çözüm önerilerini başka unsurlara yükledikleri ifade edilmektedir (Kurt, 2013).

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ile akademik başarı sorumluluk algıları incelenmiştir.

Araştırmamdaemeği olan değerli insanlara teşekkür etmek istiyorum.Öncelikle bu çalışmanın ortaya çıkış sebebi olan ve araştırmamın her aşamasında bana rehberlik eden, çalışmamda ilerleyemediğim zamanlarda bana yol gösteren, alanyazınla ilgili değerli bilgilerini benimle paylaşan, Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğini çalışmamda kullanmama izin veren tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ'e çok teşekkür ediyorum. Çalışmamda kullandığım diğer ölçek olan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketinin Türkçeye uyarlamasını yapan ve bu ölçeğin kullanım iznini veren Sayın Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU ile Yard. Doç. Dr. Ayşe SAVRAN GENCER'e, anketlerin dağıtılması, uygulanması ve toplanması sürecinde bana yardımcı olan Kadıköy bölgesindeki Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan tüm öğretmen ve idarecilere, özellikle Rüstem Cem UYANIK'a, şaziye ÖZAVCI'ya, Temel KARAALİ'ye, Nilgün BÜYÜKLÜ'ye, Ayfer AKBAY'a, Yeşim GİŐİ'ye, Ferda KURNAZ KARAGÖZ'e, Bilge ÖZER'e, Elif ARİFAĞAOĞLU'na ve son olarak çalışmam süresince bana her zaman destek olan aileme özellikle eşim Gülden ve oğlum Semih'e teşekkür ederim.

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve sayıtlılara yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem Durumu

Bu başlık altında sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetim biçemleri, sınıf yönetiminde öğretmen etkeni, güdülenme, güdülenme kuramları ve akademik başarı sorumluluk algısıyla ilgili alanyazına yer verilmiştir.

##### 1.1.1.Sınıf Yönetimi Kavramı ve Tanımı

Sınıf yönetimi kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle ilgili olduğu örgüt, yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramlarına değinmek gerekmektedir. Genel anlamda örgüt; insanların kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturdukları yapı olarak tanımlanabilir. İnsanların amaçlarını gerçekleştirmek için örgütler oluşturmaya başlaması örgütsel çabaların yönlendirilmesi gereksinimini doğurmuş ve böylece yönetim kavramı ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2014, s. 3).

Yönetim; önceden belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için insan kaynaklarını, madde kaynaklarını ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilme süreçlerinin tamamıdır (Yılmaz, 2006, s. 2-3).

Bir başka tanıma göre ise yönetim; bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla planlama, örgütleme, sorun çözme, koordinasyon ve değerlendirme çalışmalarının tümüdür. Kısacası yönetim, bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanattır (Erdoğan, 2014, s. 7).

Erdoğan'a (2014, s.106) göre eğitim yönetimi, yönetim biliminin temel ilkelerinin eğitim kurumlarına uyarlanmış hali olduğundan, yönetim biliminin bir alt dalı olarak görülebilir. Bursalıoğlu'na (2005, s.5) göre eğitim yönetimi, eğitimin özelliğinden dolayı diğer yönetimlerden ayrılmaktadır. Eğitimin en önemli konusu insandır. Dolayısıyla eğitim yönetiminin de asıl konusu insandır. Eğitim yönetimi, bireyi ve bireyin içinde bulunduğu toplumu her yönüyle geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Taymaz (2011, s.21) eğitim yönetimini, eğitim örgütlerinin önceden saptanan hedeflere ulaşabilmesi için gerekli insan ve madde kaynaklarının sağlanması ve bunların etkili biçimde kullanılması, belirlenmiş politikaların ve alınan kararların uygulanması olarak tanımlamıştır.

Okul yönetimi, eğitim yönetimine göre daha dar kapsamlıdır. Eğitim yönetimi yönetim biliminin eğitim kurumları için uyarlanmış haliyken, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uyarlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2005, s. 5). Okul yönetimi, okulu önceden belirlenen hedeflere ulaştırmak için eldeki insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmak olarak ifade edilebilir (Demirtaş, 2014, s. 9).

Eğitim yönetimi okul yönetimine göre daha geniş bir bakış açısı ile sorunların çözümüne yaklaşır. Eğitim yönetimi ve okul yönetimi birbirinden farklı olsa da pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2014, s. 107).

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi o toplumu oluşturan bireylerin iyi yetiştirilebilmesine bağlıdır. Eğitim birey ile bireyin yaşamı arasında bir köprü vazifesi gördüğünden, toplumdaki değişimin ve gelişimin hızına paralel olarak, bireyin yetiştirilmesinde önem teşkil etmektedir (Taymaz, 2011, s. 3). Bir toplumdaki bireyleri eğitime işini okullar gerçekleştirir. Eğitim sisteminde üretici durumunda olan okul, bir toplumdaki bütün bireylerin yeteneklerini geliştirmekle yükümlüdür.



Demirtaş' a (2014, s. 10) göre eğitim sisteminde tasarlanan, planlanan durumlar, okulların insan kaynağı oluşturma yükümlülüğüne yönelik olarak, öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu durum okula ayrıcalıklı bir konum vermektedir. Okulun bu konumuna dayalı olarak yürütülen eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde gerçekleştiği yer sınıflardır.

Sınıf, öğretme-öğrenme amacıyla benzer özellikteki öğrencilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan, özel olarak düzenlenmiş bir ortamdır. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmı bu ortamda geçer. Bu ortam öğrenciler için bir yaşama ve öğrenme sahasıdır. Sınıf, okulun üretim birimi ve davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği en küçük ve en temel bölümdür. Bu nedenle eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağının sınıf yönetimi olduğu kabul edilmektedir.

Eğitim bilimleri alan yazınına incelediğimiz zaman sınıf yönetiminin farklı biçimlerde tanımlarının yapıldığını görmekteyiz. Sarıtaş (2005, s. 44) sınıf yönetimini, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlarken, Turan (2014, s. 2) sınıf yönetimini, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci olarak tanımlamıştır. Erdoğan'a (2015, s. 11) göre sınıf yönetimi; etkili öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve bunun devamlılığının sağlanmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına engel teşkil eden durumların ortadan kaldırılması, öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların ve zamanın yönetilmesidir.

Sınıf yönetimi, sınıfta uyulacak kuralların belirlenmesi, sınıf düzeninin öğretim için uygun hale getirilmesi, öğretme-öğrenme için ayrılan zamanın etkili bir

şekilde planlanması ve yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını kontrol ederek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Ayrıca sınıf yönetimi alanında akademik çalışmalar, bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalıdır (Çelik, 2005, s. 2).

Yukarıdaki tanımları incelediğimizde, sınıf yönetiminin, etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm faaliyet ve düzenlemelerle ilgilendiği sonucuna varabiliriz.

Turan'a (2014, s. 4) göre eğitimle ilgili politikalar, hukuksal düzenlemeler, sosyal yapıdaki değişiklikler, okul toplumundaki üyelerin beklentileri ve öğrencinin aile yapısı hem okul yönetimini hem de sınıf yönetimini etkiler. Bu nedenle sınıf yönetimi, okul yönetiminden ayrı düşünülemez. Aile, okul, arkadaş grupları, kitle iletişim araçları ve içinde bulunulan koşullar, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını etkiler. Farklı çevrelerden gelen öğrenciler, bu çevrelerden kazandıkları bütün özellikleri buldukları sınıfa taşırlar. Farklı özelliklere sahip öğrenciler için ortak sınıf kuralları oluşturmak zordur ve önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, içinde buldukları toplumun özelliklerini bilmeleri, eğitim ve davranış bilimlerine uygun hareket etmeleri etkili bir sınıf yönetimi bakımından önemlidir. Çağa ayak uydurmak isteyen öğretmen kendini çok yönlü geliştirmekle yükümlüdür.

### **1.1.2.Sınıf Yönetiminin Önemi**

Sınıf yönetimi kavramının esas içeriği eğitimsel olmaktan daha çok yönetseldir. Eğitim-öğretim etkinlikleri de başka birçok etkinlik gibi işbirliği sağlamayı ve örgütlemeyi zorunlu kılmaktadır. İşbirliği sağlama ve örgütleme dediğimizde ilk akla gelen kavram yönetimdir. Öğretmenler etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek istiyorlarsa öncelikle yönetme becerisine sahip olmalıdırlar. Yani etkili bir öğretme-öğrenme için sınıflarındaki insan ve madde

kaynaklarını verimli bir şekilde kullanabilme becerisi göstermelidirler (Demirtaş, 2014, s. 13).

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi sorumlulukları vardır. Ancak etkili bir öğrenme ve öğretme süreci için gerekli olan sınıf yönetim becerisi öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010). Sınıfı yönetme işi ayrı bir bilgi ve beceri birikimi gerektirir. Öğretmenler mesleklerinde deneyim kazandıkça kendi eğitim felsefelerine göre sınıflarını yönetirler. Öğretmenlerin yönetme işinden ne anladıkları ve bunu uygularken sergiledikleri davranışlar onların sınıf yönetim biçimini etkilemektedir (Ünal ve Ada, 2008, s. 51).

Ünal ve Ada'ya (2008, s.52) göre etkili sınıf yönetim becerisine sahip öğretmenler, (a) öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli biçimde değerlendirmelerini, (b) öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişmesi ile davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmalarını sağlarlar. Bu da öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenmeleri için önemlidir. Bu iki temel nedene dayalı olarak, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Etkili bir sınıf yönetimi öğrencinin, bireysel sosyal, kültürel ve demokratik yönden gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu katkılar öğrencinin gelecekteki yaşantısını etkilemektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi etkinlikleri çok önemli olmaktadır. Öğrenciler, günlük yaşamlarının büyük bir bölümü sınıflarda geçirmekte, sınıfta birlikte yaşamakta, birlikte eğlenmekte ve birlikte öğrenmektedirler. Öğrenci sınıfta arkadaşlarıyla etkileşerek, iletişim kurarak ve onları izleyerek başarılı olmaktadır. Öğrencilerin düşünme becerileri, değerleri ve bireysel görüşleri gelişmektedir. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler içten güdülenmekte ve kendini

hızla geliştirmektedir. Böyle bir sınıf ortamında yetişen bireyler gerçek hayatta sıkıntı ekmemektedirler (Duric, 1991; aktaran Güneş, 2013, s. 26).

Erden'e (2014, s. 24) göre sınıf yönetiminde başarılı olamayan öğretmenler sınıfta disiplin sağlamada ve öğrencileri öğrenmeye yönlendirmede başarısız olurlar. Bu durum sınıfta hem ğrenci için hem de ğretmen için olumsuz bir hava yaratır. Öğretmen sınıfta disiplini sağlayamadığı için ya öfkelenir ve bunu öğrencilerine yansıtır ya da sadece yapmış olmak için dersini yapar ve görevini tamamlar. Bu tip sınıf ortamlarında öğrencilerin bazıları dersin akışını bozdukları için kısa vadede mutlu olabilirler. Ancak uzun vadede bakıldığında gerekli bilgi ve becerileri kazanamadıklarından dolayı zararlı çıkarlar. Çalışkan ve uyumlu ğrencilerse dersin akışını bozan öğrencilerden rahatsız olabilir ve öğrenciler arasında sıkıntılar ortaya çıkabilir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse; eğitim sisteminde ne kadar iyi politikalar, projeler, yaklaşımlar yönetimce benimsense de, sonuçta bütün bir sistemin çıktısının kalitesi sınıf ortamındaki öğretmenin çabalarına emanet edilmektedir. Bu nedenle, sınıfın en etkili kişiisi olan ğretmen sınıfını yönetirken karşılaşabileceği her bir soruna hazır olmalı ve bu sorunları en uygun şekilde ozerek öğrenmenin en st düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı bir ortam oluşturmalıdır. Sınıf yönetimi bu nedenle önemlidir ve eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesi ile doğru orantılıdır.

### **1.1.3.Sınıf Yönetiminin Boyutları**

İlgili alanyazını incelediğimizde, sınıf yönetiminin farklı eğitimbilimciler tarafından çeşitli şekillerde boyutlandırıldığıı görmekteyiz. Sınıf yönetiminin içeriğini dört boyutta toplayabiliriz.

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula istekli gelmesini gerçekleştirmek ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için yapılan sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıf ortamının büyüklüğü, sınıf alanının çeşitli etkinlikler için bölünmesi, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu plan ve program etkinliklerinin yönetiminden oluşmaktadır. Öğretim için yapılacak iş ve işlem süreçlerinin planlanması, öğretim materyallerinin sağlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi bu boyutta ele alınabilir.

Üçüncü boyut, zamanın planlanmasına ve yönetilmesine yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretimin etkili olabilmesi öğrenme için ayrılan zamanın fazla oluşuna ve bu zamanın etkili kullanılmasına bağlıdır.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki ve davranış düzenlemeleri oluşturmaktadır. Sınıfta uyulması gereken kuralların belirlenmesi, bu kuralların öğrencilere benimsetilmesi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin düzenlenmesi, istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan önce önlenmesi ve problemleri davranışların değiştirilmesi bu boyutun içeriği olarak söylenebilir.

Martin & Baldwin (1993; aktaran Güvenç, 2012) sınıf yönetimini ders yönetimi boyutu, davranış yönetimi boyutu ve insan yönetimi boyutu olarak üç boyutta tanımlamıştır. Öğretim için yapılacak etkinliklerin planlanması ve izlenmesi, gerekli materyallerin sağlanması gibi durumlar ders yönetimi alt boyutunu oluşturmaktadır. İnsan yönetimi alt boyutu; öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili duygu ve düşünceleri ve öğrencileriyle olan ilişkisini geliştirmek için yaptıklarıyla ilgilidir. Üçüncü boyut olan davranış yönetimi alt boyutu; sınıf kurallarının belirlenmesi ve

öğrencide öz disiplin anlayışının olduğu bir ortam oluşturma çalışmalarıyla ilgilidir. Daha sonraki araştırmalarda Martin, Yin & Mayal (2006; aktaran Güvenç, 2012) tarafından sınıf yönetiminin ders ve insan yönetimi olarak iki boyut ile betimlenmesinin daha uygun olduğu görülmüştür.

#### **1.1.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

Eğitim alanındaki gelişmeler sınıf yönetimi yaklaşımlarını baskıcı olmaktan demokratik olmaya, öğretmen merkezli olmaktan öğrenci merkezli olmaya yönlendirmiştir. (Ağaoğlu, 2014, s.4). Öğretmenlerin bu yaklaşımları bilmesi ve öğrencilerin bozucu davranışlarını önlemede gerektiği gibi uygulayabilmesi gerekir. Sınıf yönetim yaklaşımları, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

**1.1.4.1. Tepkisel Yaklaşım:** Bu yaklaşım ödül ve ceza temeline dayanır. Olumsuz davranışa uygun tepkiyi öngörür. Amaç, olumsuz davranışın değiştirilmesidir. Olumsuz davranışın giderilmesinde, ödül ve cezadan yararlanır. Örneğin, derste konuşan öğrenciyi azarlamak, ödevini yapan öğrenciyeye “Aferin!” demek buna örnek olarak gösterilebilir. Bireysel bir yaklaşımdır ve tepki karşı tepki doğurabileceğinden dikkatli kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın daha çok, sınıf yönetim bilgisi az ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Arslan, 2014, s. 10).

**1.1.4.2. Önlemsel Yaklaşım:** Bu yaklaşım olumsuz öğrenci davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını daha oluşmadan önce önleme ilkesine dayanmaktadır. Amacı, sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek sıkıntılı durumlara ortaya çıkmadan önce engel olabilecek bir sınıf ortamı ve işleyişi oluşturmaktır. Bunun için, karşılaşılabilecek muhtemel sonuçlar için önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. (Sarıtaş, 2005, s. 49).

Bu yaklaşımda öğretmenin aşırı derecede önlem alması, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına veya okul dışı yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmalarına neden olabilir (Ağaoğlu, 2014, s. 17).

**1.1.4.3. Gelişimsel Yaklaşım:** Bu yaklaşıma göre, sınıf yönetimi uygulamalarında öğrencilerin, duygusal, fiziksel, psikolojik vb. açıdan gelişimleri esas alınmalıdır. Yapılacak etkinlikler öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmelidir (Demirtaş, 2014, s. 19).

Bu yaklaşım dört aşamadan oluşur. Birinci aşama; öğretmenin yönlendirmesine en çok ihtiyaç duyulan ve yaklaşık öğrencinin 10 yaşına kadar olan süreyi içerir. Nerede, nasıl davranılacağına öğretildiği bir süreçtir. İkinci aşama; on ile on iki yaş arasında öğrencilerin olgunlaşmaya başladığı süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde sınıf yönetimine daha az ağırlık verilir. On iki ile on beş yaş arasındaki dönem üçüncü aşamayı oluşturmaktadır. Bu dönemde öğrenciler takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Dördüncü aşama ortaöğretim dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde öğrenci üzerindeki arkadaş etkilerinin artmasına karşın anne, baba ve öğretmenlerinin etkisi azalmaktadır. Bu dönem öğretmenler için sıkıntılı geçen bir dönemdir (Ünal ve Ada, 2008, s. 60).

**1.1.4.4. Bütünsel Yaklaşım:** Bu yaklaşım yukarıda bahsettiğimiz yaklaşımların tümünü kullanmaya dayalıdır. Diğer üç yaklaşımın sentezi olarak görülebilir. Öğrenciden beklenen davranışların ancak uygun hale getirilmiş ortamlarda oluşabileceğine inanan önlemsel yönetim anlayışıyla birlikte, istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında bu davranışları düzeltmek için tepkisel yönetim anlayışından yararlanılmaya çalışılır. Bu amaçla yapılacak olan etkinlikler öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak seçilir (Başar, 2014, s. 11).

Bu yaklaşıma sistem yaklaşımı da denilmektedir. Sistem iç ve dış çevreden girdileri alarak işleyerek toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Ünal ve Ada, 2008, s. 61).

**1.1.4.5.Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı:**Bu yaklaşım, katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas almaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci vardır. Sınıf kuralları, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler birlikte tartışarak belirler. Tartışmalarda öğretmenin rolü rehberliktir. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında sınıf bir sistem olarak algılanır. Bu sistemde öğrenci, öğretmen, eğitim programları ve ortamı gibi iç etmenler, aile, okul, okul çevresi gibi dış etmenler sürekli etkileşim halindedir. Sınıftaki yaşam, sınıf dışındaki yaşamla etkileşim halinde olan hareketli bir yaşamdır. Öğretmen bu etkileşimi sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında geçerli olan otorite anlayışı yerini etkileşmeye bırakmıştır. Öğretmenin sınıfını yönetirken sergilediği liderlik davranışı bir etkileme aracı olarak çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına kaynaklık eder. Sınıf, mutlak ve değiştirilemez bir düzenin ve kuralların olduğu bir yer değildir. Kolektif ve duyarlı bir sınıf havası egemendir. Sınıfın etkin bir bireyi olan öğretmen sınıfı yönetirken otoriteyi öğrencileriyle paylaşır. Öğretmenin temel amacı öğrencilerinin istekli olarak katılacakları ve öğrenecekleri, kendi davranışlarından sorumluluk algılayacakları olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Demirtaş, 2014, s. 23-24).

#### **1.1.5.Sınıf Yönetimi Modelleri**

Sınıf ortamını olumsuz etkileyen öğrenci davranışları, etkili bir öğretim için gerekli olan öğrenci güdülenmesini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle sınıf ortamını bozan öğrenci davranışlarına tedbir almak gerekmektedir. Bu durum öğretmenin disiplin sağlama rol ve görevini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen öğretim



faaliyetlerinde düzeni bozan öğrenci davranışlarıyla baş ederek sınıfta disiplini sağlamalı ve sürekli kılmalıdır.

Her öğretmen deneyim kazandıkça kendi sınıf yönetimi tarzını geliştirir. Her sınıfın kendine özgü özelliği vardır. Her ne kadar sınıf yönetiminde disiplin sağlama uygulamaları ya da öğretmenin müdahalesi gibi stratejiler öncelikle başvurulacak stratejiler olarak ele alınmasa da öğretmenlerin sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi veya ortaya çıkmadan önlenmesi için disiplin modellerinden haberdar olmaları kendilerine özgü sınıf yönetimi tarzı geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Sınıf yönetimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli disiplin modelleri üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Sınıfta istenmeyen davranışların düzeltilmesi ve tekrarlanmasını önlemek amacıyla geliştirilmiş modellerden başlıca altı tanesi aşağıda açıklanmaktadır.

**1.1.5.1. Canter Modeli:** Etkin Disiplin Modeli olarak da bilinen bu modele göre otorite kurmak öğretmen için gereklidir. İddialı ve idealist bir öğretmenin öğrencileri üzerinde etkili bir otorite kurması gerektiğine inanır. Bu klasik yöntemde öğrencilere öğütler vererek uygun davranışları sergilemeleri ve otoriteye itaat etmeleri sağlanır. Öğretmen, kurallar ve ihlalleri durumunda neler olabileceği konularında öğrencilerini ve ailelerini bilgilendirir. Otoriter öğretmenler uygunsuz davranışlara ders yılı başında izin vermezler. Öğrencinin duygusal problemler ya da olumsuz koşullarda yetişme gibi özel durumlardan kaynaklanan uygunsuz davranışları bile hoş görülmez. Olumsuz bir davranışla karşılaşıldığında bu davranışın kaynağının ne olduğu üzerinde durulmaz. Olumsuz davranışın kaynağı değil, bu davranışın olumlu hale getirilmesi ve kuralların kabul ettirilmesi önemlidir. Kurallara uyan öğrencilere ödüller verilirken (özel hediyeler, ayrıcalıklar, boş zaman verilmesi vb), kuralları ihlal eden öğrencilere

ceza verilir (teneffüste sınıfta bekleme, dersten sonra okulda kalma, müdür odasına gitme vb) (Tertemiz, 2015, s. 126-127).

Bu model disiplin sorununun altında yatan duygu, hastalık, yetişme ortamı... vb nedenleri ele almada yetersizdir. Kurallar öğretmen tarafından konulduğundan öğrencilerde iç disiplini sağlama konusuna değinilmemektedir. Bu gibi konular modelin zayıf yönleridir.

**1.1.5.2. Glasser Modeli:** Gerçeklik Terapisi Teorisi olarak da bilenen bu modele göre, öğrenciye davranışının neden olumsuz olduğu anlatılmalı ve bu davranışın giderilmesi için sorumluluğun öğrencide olduğu çözüm stratejileri geliştirmelidir. Öğretmenin temel görevi, öğrencilerin sağlıklı tercihler yapmalarına yardımcı olmaktır. Sınıfta istenilen disiplini sağlamada öğrenciler de öğretmenler kadar önemli rollere sahip olmalarına karşın öğretmenler bu konuda daha fazla sorumluluk sahibidirler.

Sınıf ortamında iyi disiplinin sağlanabilmesi için öğretmenin yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir (Şişman, 2014, s. 25-26):

- Öğrencilere sorumluluk alacakları görevler vermek,
- Sınıf kurallarını öğrencilerin katılımları ile belirlemek,
- Bahaneleri kesinlikle kabul etmemek,
- Değerleri açıklamak ve netleştirmek,
- Alternatif çözümler önermek,
- Sabırlı olmak,

Bu modelde, sınıfta istenmeyen davranışlar sergilendiğinde toplantı yapılabilir. Sınıf toplantısının başarılı olması için önce genel iklim oluşturulmalıdır. Çocukların serbest katılımlarını sağlamak için ceza içermeyen yollar kullanılmalı, toplantı için uygun ortam oluşturulmalı ve uygun güven ortamı yaratılmalıdır

(Tertemiz, 2015, s. 120). Öğretmenin bilinçli olarak arka planda kaldığı bu toplantılarda sınıf kuralları, kuralların kim tarafından ve nasıl denetleneceği, kurallara uyulmadığı durumlarda izlenecek yollar belirlenerek öğrencilere öz disiplin sağlama anlayışı kazandırılmaya çalışılmaktadır (Saritaş, 2005, s. 77).

**1.1.5.3.Kounin Modeli:**Grup yönetimi ve dalga etkisi konuları üzerine inşa edilen bu modele göre, öğretmen bir öğrencinin uygun olmayan davranışını giderdiğinde bu dalga etkisi yaratacak ve gelecekte başka öğrenciler tarafından sergilenebilecek benzer davranışların ortaya çıkmasını önleyecektir. Dalga etkisinde açık ve kararlı olmak önemlidir. Öğretmen, öğrencinin hangi davranışının olumsuz olduğunu ve bunun yerine hangi davranışı göstermesi gerektiğini iyi bilmelidir. Sınıfı rahatsız edebileceği ve korku yaratabileceği sebebiyle fiziksel tehditlerden kaçınmalıdır. Kounin, öğretmenin sınıfın her yerine hakim olması gerektiğini, birden fazla etkinliği aynı anda yapabilecek bilgi, yetenek ve tecrübeye sahip olması gerektiğini dile getirir. Öğretmen bir konudan diğerine yumuşak bir geçiş yapmalı, dersin gidişatını bozacak davranışlardan uzak durmalıdır (Saritaş, 2005, s. 77).

**2.1.5.4.Skinner Modeli:**Davranış değiştirme modeli olarak da bilinen bu model öğrenci davranışlarının ödül veya cezalarla değiştirilebileceği görüşünü savunur.

Modele göre (Erdem, 2014, s. 94) :

- Davranışların sonuçları ve getirileri veya davranışı izleyen ödüllendirmeler değiştirilerek davranışlar kontrol altına alınabilir ve değiştirilebilir.
- İstendik davranış sergileyen öğrencilere ödüller ve pekiştireçler verilir.
- Olumsuz davranışlar sergileyen ya da istenen performansı gösteremeyen öğrenciler, ilgiden ve ödüllerden yoksun bırakılır veya cezalandırılır.

- Öğretmen öğrencilerine örnek olacak şekilde davranışlar sergilemelidir. Model olma, öğrencilerin davranışlarını uygun davranışa çevirmelerinde yararlı bir tekniktir.

- Öğretmenlerin olumlu dil kullanmaları, öğrencilerin kabul edilebilir toplumsal davranış bilgilerini geliştirmektedir.

**1.1.5.5.Öğretmen Etkinlikli Model:** Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu modelin amacı, öğretmenlere, öğrencilerle nasıl olumlu ilişkiler kurabileceklerini öğretmektir. Öğretmenler öğrencilerde olumsuz duygulara sebep olabilecek güç yöntemlerini tercih etmemeli, daha esnek davranışlar sergilemeyi öğrenmeli ve öğrencilerin kendi davranışlarının farkında olabilmesine veya kontrol edebilmesine yardımcı olacak ortamları oluşturmalıdır. Modele göre, öğretmenler neyin yanlış davranış meydana getirdiğini belirlemek için öğrencilerle çalışırsa birlikte olumlu çözümler için de çalışabilirler. Böylece öğrenciler sorulara sahip olmayı üstlenebilirler ve disiplin problemi ortaya çıkmadan sorun çözülebilir. Bu model öğretmenlere, öğrencilerin yanlış davranışlarına açık iletişimle karşılık verme teknikleri sunmaktadır (Tertemiz, 2015, s. 124).

Modele göre (Erdem, 2014, s. 95) :

- Sınıfta bir problem çıktığında öncelikle problem kime ait sorusu sorulur. Problemin kaynağı öğrenci ise öğretmen öğrenciyi dinleyerek öğrencinin problemi kendisinin çözmesine yardımcı olur. Problem öğretmenden kaynaklanıyorsa öğretmen ve öğrenciler işbirliği yaparak probleme çözüm ararlar.

- Öğretmen, problem durumuyla ilgili olarak neler hissettiğini belirten duygularını “ben dili” ile anlatmalıdır.

- Bir problem çözülrken “kaybeden yok” yöntemi kullanılmalıdır. Bu yönteme göre problemin çözüme kavuşması için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini bildirdikleri, eşit katkının sağlandığı bir ortam oluşturulur. Altı adımda uygulanır. (1)Problemin tanımı yapılır. (2)Probleme çözümler aranır. (3)Önerilen çözümler değerlendirilir. (4)Hangi çözümün uygulanacağına karar verilir. (5)Kararın nasıl uygulanacağına karar verilir. (6)Çözümün başarısı değerlendirilir.

- Öğretmen öğrenciye, yaşantısında karşılaşılabileceği sorunları çözmeye becerisini geliştirme konusunda rehberlik eder.

**1.1.5.6.Ussal (Mantıksal) Sonuçlar Modeli:** Öğrencide öz disiplin geliştirmeyi amaçlayan bu modele göre, öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğu öğretilmelidir. Modele göre sınıf kuralları ve bu kurallara uyulmaması durumunda karşılaşılabilecek sonuçlar demokratik yollarla belirlenmelidir. Burada karşılaşılabilecek sonuçlardan kastedilen şey öğretmenin düzenlediği ve gerçek yaşantıyı temsil eden deneyimlerdir. Öğrencilere uygun olmayan davranışlarının sonucunda karşılaşılabilecek ussal sonuçlar açıklanır. Örneğin, sınıfın duvarını karalayan bunu temizler, ödevini yapmayan onu ders arasında ya da bitiminde yapar. Ussal sonuçlar öğrencinin durum değerlendirmesi yapmasını sağlayarak uygun tercihler yapmasını öğretir. Dreikurs’a göre öğrencinin sergilediği davranışın temelinde kabul edilme ve onaylanma isteği vardır. Onaylanmak isteyen bazı öğrenciler, yanlış bir inanç içerisinde uygunsuz davranmakla onaylanacaklarını zannederler. Dreikurs, istenmeyen davranışların sergilenmesinin temelinde, dikkat çekme, güç gösterisi, intikam ve içine kapanma amaçlarının olduğunu söyler. Bu modele göre davranış sorununu gidermenin yolu, hatalı amacı tanımak ve öğrencinin istenmeyen davranışının güdeleyicisinin bu yanlış amaç olduğunu anlamasını

sağlamaktır. Böylece öğrencinin istenen davranışlar göstermeye karar vermesi sağlanır (Sarıtış, 2005, s. 79).

### **1.1.6.Sınıf Yönetim Biçemleri:**

Wolfgang ve Glickman (1980, aktaran Aksoy, 2001) sınıf yönetimi ve disiplinine ilişkin modelleri dayandıkları felsefe ve psikolojik temelleri dikkate alarak müdahaleci yaklaşım, etkileşimci yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşım olarak üç temel başlık altında kavramsallaştırmıştır. Bu yaklaşımlar öğretmenin kontrol düzeyini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri, yüksek derecede öğretmen kontrolünün olduğu müdahaleci yaklaşım ile en az seviyede öğretmen kontrolünün olduğu müdahaleci olmayan yaklaşım aralığındadır. Bu iki ucun arasında ise orta düzey öğretmen kontrolünün olduğu ve işbirliği vurgusu yapan etkileşimci yaklaşım bulunmaktadır. Sınıf yönetim biçemleri bu üç yaklaşıma göre sınıflandırılabilir. Her ne kadar öğretmenler bu yaklaşımların tümünü kullanabilirlerse de genelde bu yaklaşımlardan biri üstündür. (Güvenç ve Güvenç, 2014).

**1.1.6.1.Müdahaleci Sınıf Yönetimi Yaklaşımı:** Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımının temelinde dışsal kontrol fikri yatmaktadır.Öğrencilerin davranışlarını kontrol edecek yolları düzenlemek ve uygulamak öğretmenin sorumluluğudur. Öğretmen önceden belirlenmiş kurallar, ödüller ve cezaları kullanır. Öğrenciler davranışları neticesinde hangi durumla karşılaşacaklarını önceden bilmektedirler. Bu sayede öğrencilerin olumsuz davranış sergilemeleri engellenir ve görevleri üzerinde daha çok zaman geçirmeleri sağlanır (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde temel sorumluluk öğretmene aittir. Bu amaçla sınıf kurallarını kendisi oluşturarak beklentilerini anlaşılır bir şekilde öğrencilerine anlatır. Sınıf kurallarına uyulmasını sağlamak amacıyla ödül ve cezadan faydalanır. Bu yaklaşımda,

istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede öğrencilerin bireysel farklılıkları önemsenmez. İstenmeyen davranış ortaya çıktığı anda müdahale edilmelidir (Levin ve Nolan, 1991; aktaran Aksoy 2001).

Müdahaleci sınıf yönetimi anlayışına göre öğrencilerde kendi davranışlarını kontrol etme yeteneği yoktur. Bu nedenle öğretmen ödül-ceza kullanarak öğrenci davranışlarını değiştirmelidir. Öğretmen öğrenci davranışlarında uygun değişiklikleri yapamıyorsa görevlerini yerine getirmiyor sayılırlar.

**1.1.6.2.Etkileşimci (Etkileşimsel) Sınıf Yönetimi Yaklaşımı :** Etkileşimci sınıf yönetimi kapsamında en bilindik isimler William Glasser ve Rudolf Dresikurs'tur (Aksoy, 2001). Orta düzey kontrolün olduğu bu yaklaşımda bireyin üzerinde kendi içsel güçlerinin ve içerisinde bulunduğu çevrenin etkili olduğuna inanılır. Otorite kullanılabilecek bazı durumlar dışında öğrencilere davranışlarını düzeltebilmeleri için fırsatlar verilmelidir. Öğrenciler yetişkinler tarafından önemsenmeye ve yaptıklarının sorumluluğunu almaya ihtiyaç duyarlar. Bu sınıf yönetimi yaklaşımının görüldüğü sınıflarda, sınıf kuralları belirlenir ve öğrencilerinbu kurallara uyma konusunda sorumluluk öğrenebilmelerine olanak sağlanır (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğrenci davranışlarının kontrol edilmesindeki temel sorumluluk hem öğretmene hem öğrenciye aittir. Bu yaklaşımda grubun ihtiyaçları bireyin ihtiyaçlarının önünde tutulur. Bu nedenle grubun haklarını korumak için gözlenebilir davranışları kontrol etmek gerekmektedir. Fakat olumsuz davranışların sebebini anlamak için de öğrencilerle iletişim kurmak zorunludur. Öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme fırsatı verilir fakat temel amaç öğrencilerin tümünün öğrenme hakkını korumaktır. Sınıfta uyulması gereken kuralları genelde öğretmen ve öğrenciler birlikte oluştururlar. Öğretmen tarafından oluşturulmuş az sayıda fakat gerekli olan kurallar öğrencilere açıklanır. Daha sonra

öğrencilere ek kurallar geliştirme fırsatı verilir ve öğrenciler tarafından önerilen bu kurallardan hangilerinin uygulanacağına karar vermek için seçim yapılır. Öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa oluşturduğu bu kurallara uyulup uyulmadığını veya kuralların değiştirilip değiştirilmemesi gerektiğini konuşmak amacıyla öğretmen tarafından sık sık sınıf içi toplantılar düzenlenir. Öğretmenin bu toplantıları yapmasının asıl amacı, öğrencilerinin kendi sorumluluklarının ve arkadaşlarına karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardım etmektir (Levin ve Nolan, 1991; aktaran Aksoy, 2001).

**1.1.6.3.Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı:** Öğretmen kontrolünün en düşük seviyede olduğu bu yaklaşımın temelinde Gordon'un öğretmen etkililiği eğitimi modeli ve Ginott'un uygun iletişim modeli yer almaktadır (Aksoy, 2001). Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımında, öğrencilere müdahale edilmeden önce düşüncelerinin dinlenilmesi ve duygularının anlaşılmasına çalışılması ön plana çıkmaktadır (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluk öğrencinin kendisine aittir. Bu yaklaşıma göre, kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği zaten öğrencinin tabiatında mevcuttur. Öğretmen öğrencilere rehberlik yaparak kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak bir sınıf ortamı oluşturur. Hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu belirleyen kurallar öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilir (Levin ve Nolan, 1991; aktaran Aksoy, 2001).

Bu yaklaşıma göre, olumsuz öğrenci davranışlarının sebebi öğrencinin duygu ve düşüncelerindeki karışıklıklardır. Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışına hemen müdahale etmemeli ve sözlü olmayan mesajlar göndererek öğrenciye davranışlarının farkına varması için zaman tanımalıdır. Öğrenci davranışlarına devam eder ve öğretmenin müdahale etmesi gereken bir durum olursa öğretmen öğrenciyle özel bir



görüşme yapmalıdır. Öğretmen öğrenci ile onun duyguları üzerine konuşarak, iletişim becerilerini kullanarak öğrencinin gerçekçi bir çözüme ulaşmasına dayatıcı olmadan yardımcı olur (Aksoy, 2001).

Disiplinin zorla ya da ödül-ceza ile sağlanamayacağına inanan bu yaklaşıma göre etkili bir disiplin sağlamanın en etkin yolu öğrencilerin otokontrolünü geliştirmektir. Düşmanlık, kin ve intikam gibi sonuçlara neden olabileceğinden cezaya hiçbir zaman başvurulmamalı ve alternatif kontrol yöntemleri bulunmalıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde bu üç yaklaşıma göre davranış sergiledikleri kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminin alt boyutlarında farklı yaklaşımlara göre hareket edebilmektedirler. Örneğin; ders yönetimi boyutunda müdahaleci biçemi sergileyen bir öğretmen insan yönetimi boyutunda etkileşimci ve müdahaleci olmayan biçemi sergileyebilmektedir. Yani bir dersin nasıl işleneceği konusunda sorumluluğu tamamen kendisi üstlenen bir öğretmen sınıfta uyulacak kuralların belirlenmesinde sorumluluğu tamamen öğrencilere bırakabilmektedir (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Lasley'e (1989; aktaran Aksoy, 2001) göre öğretmenlerin kullandıkları yönetim stratejileri öğretmenlerin eğilim ve becerilerine bağlıdır. Her öğretmen istenmeyen bir davranışla karşılaştığında bu davranışa kendince bir tepki gösterir. Öğretmenin gösterdiği bu tepki ile öğrencinin gelişim özellikleri arasında bir uyumsuzluk olması durumunda sıkıntılar yaşanır. Bu sebeple her öğretmen, istenmeyen davranışa verdiği tepkinin hangi eğiliminden dolayı olduğunu bilmeli ve bu eğilimiyle öğrencinin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları arasında uygun bir eşleşme sağlamalıdır.

### **1.1.7.Sınıf Yönetiminde Öğretmen Etkeni**

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler; aile, toplumsal norm ve

değerler, çevre, öğrenciden beklentiler, kitle iletişim araçları, öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, öğretmenin kişilik özellikleri, okul yönetiminin yapısı ve işleyişi, öğretmenin nitelik ve eğitim durumu, öğretmenin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, dersin işlenişi, sınıfın fiziksel durumu, öğretmenin disiplin anlayışı, eğitim programları ve öğretmenin sınıf yönetimi alanında aldığı eğitim olarak sıralanabilir (Ada, 2000; Şahin ve Altunay, 2011; Taş, 2014, s. 38).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri davranışlar, öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerindedir. Alanyazına göre, öğretmenlerin sınıf içi davranışları öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir ve öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışları, müfredata, ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve eğitim politikalarına göre, öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkilidir (Akar ve diğerleri, 2010; Şahin ve Altunay, 2011; Şahin 2011).

Alanyazında öğretmenin danışmanlık, işletmecilik, rehberlik, yargıçlık, temsilcilik, liderlik, yöneticilik, arabuluculuk, bilgi kaynaklığı, hakemlik, eğiticilik, aile üyeliği, değerlendirme, mesleki ustalık... vb rolleri bulunduğu şeklinde görüşler yer almaktadır (Sünbül, 1996; Özdemir, 2011, s. 203; Aydın, 2014, s. 211). Öğretmenler sınıf içerisinde bu rollere göre davranışlar sergilemektedirler.

Sınıf yönetiminde en üst statüye sahip kişi öğretmen olduğundan, sınıf yönetimini etkileyen en önemli etkenin öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin sınıf yönetimindeki işlevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

*1.Öğretmen davranışlarıyla öğrencilere modeldir.* Öğretmenin davranışları öğrenciler üzerinde etkili olur. Öğrenciler öğretmenin davranışını örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olduklarından, öğretmenin her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranmasını gerektirdiğini söyleyebiliriz. Öğretmen, öğrencilerde

görmek istediği davranışı önce kendisi göstererek iyi bir rol model olmalıdır (Şişman, 2014, s. 37).

2. *Öğretmen sınıf kurallarını oluşturma ve bunların öğrenilmesinden sorumludur.* Sınıf içi etkinliklerde amaçlara ulaşılabilmesi için bu ortamdaki bireylerin belirlenmiş olan kurallara uyması gerekmektedir. Belirlenen bu kurallar sınıfta düzenliliğin sağlanmasında, zamanın verimli kullanılmasında, öğretim etkinliklerinden sınıftaki tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlamada önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretmenin beklentisine uygun davranışlar sergilemeleri ve başarıya ulaşabilmeleri sınıf içi kurallara uygun davranışlar sergilemeleriyle mümkün olacaktır. Eğitimin amaçlarına ancak bu şekilde ulaşılabilir. Sınıftaki ilişkileri düzenlemesi bakımından sınıf kuralları önem taşımaktadır. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin haklarının korunması bakımından faydalıdır. Çünkü öğrencinin gösterdiği bir davranışın doğru olup olmadığının belirlenmesindeki ölçüt sınıf kurallarıdır (Durukan ve Öztürk, 2005, s. 57-58).

Sınıf kurallarının belirlenmesi sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta, kuralların temelinde yatan mantığın öğrenci tarafından anlaşılmasını sağlamaktır. Koyulan bir kuralın gerekçesi, sınıf düzenini sağlamadaki önemi ve öğrenmeye olan katkısı öğrenciye iyi açıklanırsa öğrencilerin o kurala sahip çıkması ve koruması sağlanabilir Böylece öğrenciler bir süre sonra dıştan denetim olmaksızın kendi iç denetimleriyle hangi davranışının uygun olup olmadığını idrak edebilecekler ve sınıfta buna göre hareket edeceklerdir. Öğretmen, önemli kararlar almada, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında ve olumsuz bir durumda sınıfa müdahale edilmesinde sorumludur (Kılbaş Köktaş, 2003, s. 116-117 ).

3. *Öğretmenin iletişim becerileri sınıf iklimini belirler.* Bir öğretmenin etkili olma derecesi öğrencileriyle kurduğu iletişimin derecesi kadardır. Bir öğrencinin

derse karşı olumlu duygular beslemesi ve çalışma alışkanlığı kazanması öğretmenin kurduğu iletişim becerisiyle doğru orantılıdır. Öğretmen öğrencileriyle kurduğu iletişim sonundaki tepkilerinden dersini ne kadar öğrettiğinin yanında nasıl öğretmesi gerektiğini belirleyebilir (Güçlü, 2015, s. 40).

4. *Öğretmenin sınıf yönetim becerileri zaman yönetimini içerir.* Sınıf içerisindeki zamanın tamamı eğitim-öğretim amaçlarına yönelik faaliyetler için kullanılmalıdır. Sınıftaki zamanı etkili kullanmak isteyen bir öğretmen öğretme etkinliklerini önceden planlamalıdır. Planlı olmak etkili bir öğretmen olmanın koşullarından biridir. Bu nedenle öğretmen okulda ve sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat etmelidir. Davranışlarıyla kararlı ve planlı olduğunu yansıtmalıdır. Öğretmen sınıfta zamanı kullanırken, hangi etkinliği dersten önce, hangi etkinliği derse başlarken, hangi etkinliği ders esnasında ve hangi etkinliği dersin sonunda ne kadar yapacağını planlamalıdır. Ders öncesinde tasarım ve planlama işlerini yapmış olmalıdır. Anlatım yerine materyal destekli ve öğrenci katılımlı ders işleyen öğretmen süreyi etkin kullanabilir (Büyükalın Filiz, 2015, s. 217-218).

5. *Öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmedeki davranışları sınıf iklimini etkiler.* Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Sınıf içinde meydana gelen istenmeyen davranışların çözümüyle ilgili çok farklı görüşler ortaya atılmıştır. Sınıf ortamında çok farklı istenmeyen davranışlar ortaya çıkabileceği gibi bu istenmeyen davranışların kaynakları da farklı olabilir. Bu nedenle istenmeyen davranışları önlemek için tek bir yöntemden söz etmek mümkün değildir (Ercan, 2015, s. 187).

İstenmeyen davranışların önlenmesi, öğretmenin yönetim becerilerine bağlıdır (Başar, 2014, s. 138). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için her

öğretmenin sınıfını yönetirken kullandığı bir stratejisinin olması gerekir. Öğretmen kullandığı bu sınıf yönetimi stratejisi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasını önleme ve olumsuz davranışlar ortaya çıkmışsa bunları gidermesi gerekir. Aksi durumda, öğretmenin kendisi olumsuz öğrenci davranışlarının sebebi olabilir (Öztürk, 2002, s. 118).

Etkili öğretmenler olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini deneyimleriyle ve duygudaşlık kurarak tahmin ederler, ayrıca ortaya çıkan olumsuz öğrenci davranışlarını sınıfın duygusal ve sosyal havası içinde olumlu davranışa dönüştürmek için çabalar ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde ve sınıftaki ilişkilerin düzenlenmesi için değişiklik yaparlar (Ercan, 2015, s. 193).

Son söz olarak söylemek gerekirse, etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim-öğretim için uygun hale getirmesi, sınıfta uyulması gereken kuralları belirleyip öğrencilere açıklayarak benimsemelerini sağlaması ve öğrencilerin sosyal yönden istenilen biçimde davranmasına yönelik etkinliklerde bulunması gerekir. Sınıf yönetiminin etkililiği öğretimin etkililiğini artırırken, öğretimin etkililiği de sınıf yönetiminin etkililiğini artırır. Öğrencilerin derse karşı olumlu duygular beslemesi ve çalışma alışkanlıkları kazanması model alınan öğretmen davranışlarıyla yakından ilgilidir. Bu doğrultuda öğretmenler, sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlayarak sınıf ikliminin olumlaştırılması ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek davranışlar sergilemedirler (Ağaoğlu, 2014, s. 29).

#### **1.1.8.Güdü ve Güdülenme Kavramı**

Cüceloğlu'na (1998, s.230) göre psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biri güdü kavramıdır. İnsanoğlu olarak bizlerin ve hayvanların davranışların temelinde güdüler vardır.

Psikolojide güdü, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye iten dürtü, isteki ihtiyaç ve hırs gibi şeylerdir. Gütünün uyandırılmasıyla birlikte organizma bu güdünün doyurulması için harekete geçer. Örneğin, açlık dürtüsü, organizmayı açlık ihtiyacını tatmin etmek için harekete geçmeye zorlar. Organizma harekete geçerek yemek aramaya başlar. Yemeğin yenmesiyle birlikte açlık dürtüsü doyurulmuş olacaktır (Selçuk, 2007, s. 132).

Onaran (1981) güdüyü, “Kişinin bilinçli olarak davranışlarının dayanağı diye gösterdiği güç” olarak tanımlarken, Durukan ve Öztürk (2005, s. 133) güdüyü, “Bireyi bir amaca ulaşmak için harekete geçiren onun yaptığı davranışı güçlendiren ve etkinleştiren güç” olarak tanımlamıştır. Güdüler ya bugün bildiğimiz ve rahatlıkla anlayabildiğimiz gibi ya da açık seçik anlaşılmayan türden olabilir. Ama unutulmamalıdır ki, nerede olursak olalım ve ne yaparsak yapalım, her davranışımızın temelinde güdülerimiz vardır (Cüceloğlu, 1998, s. 230).

Güdüler yön, şiddet ve süre olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Örneğin, arkadaşları sinemaya giderken öğrencinin kendisi evde kalarak ders çalışmayı tercih ediyorsa bu başarı güdüsünün yönünü, arkadaşlarından daha çok çalışan bir öğrencinin çabası başarı güdüsünün şiddetini, sınavdan istediği puanı alamamasına karşın yine de derse çalışmaya devam etmesi güdünün sürekliliğini ifade etmektedir (Öncü, 2015, s. 160).

Güdüler ikiye ayrılmaktadır. Birincil güdüler fizyolojik ihtiyaçları gidermek için bizi harekete geçiren güdülerdir. Açlık güdüsü, susuzluk güdüsü vb. birincil güdülerdir. Birincil güdüler, doğuştan getirilmiş ve öğrenilmemiştir. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar tarafından harekete geçirilmektedir. Başarma güdüsü, saygınlık güdüsü, kendini gerçekleştirme güdüsü vb. ikincil güdülerdir.

Bunlar sonradan öğrenilmiş güdülerdir. Genel (psikolojik) güdüler ise merak güdüsü, yetkinlik güdüsü, etkinlik güdüsü, sevgi güdüsü vb. dir (Gürkan, 2012, s. 296-297).

Güdülenme bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. Her insan her iş için az veya çok güdülenmiştir. Güdülenme davranışlarımıza canlılık veren, renk katan, yönlendiren ve bir gaye için onları denetleyen etmenlerdir (Ercan, 2005, s. 106).

Genel bir tanımlamayla güdülenme; organizmayı davranışta bulunması için harekete geçiren, bu davranışların düzenliliğini ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2009, s. 152).

İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli etkenlerden söz edilebilir. Ancak davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı güdülenmedir (Fidan, 1985, s. 129).

İnsanların güdülenmeleri farklı biçimlerde ve farklı düzeylerde. Örneğin, bir öğrenci ailesinin veya öğretmenin takdirini kazanmak için ödevlerini ilgi ve istekle yapabilir. Başka bir öğrenci sınavlardan yüksek puanlar almak için çalışır. Diğer bir öğrenciyse kendi amaçlarına ulaşmak için öğrenmek isteyebilir (Akbaba, 2006).

Kaynağına bakılarak güdülenme, içsel ve dışsal olmak üzere iki temel grupta ele alınabilir. Dışsal güdülenme, dışarıdan verilen pekiştiricilerin (ödül, ceza vb.) etkisi sonucu ortaya çıkar. Örneğin; annesinin “ödevini yapmazsan oyun oynayamazsın” demesi üzerine ödevini yapmaya başlayan bir öğrenci dışsal güdülenmiştir. Burada güdülenmeyi artıran uyarıcı dışarıdan verilmiştir.

İçsel güdülenmede dışarıdan verilecek bir ödüle ihtiyaç yoktur, yapılan etkinlik ödülün kendisidir ve kişi görevini yaparken ya da bitirdiğinde tatmin olur (Sardoğan,

2014, s. 185). Örneğin; görev yaptığı okulun fiziksel koşullarını değiştiren, öğrencilerinin ufuklarını geliştirmek için projeler yapan, onları tiyatro, sinema ve buz patenine götüren bir ilkökul öğretmeni içten güdülenmiştir.

Araştırmalar, güdülenme ile başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Öncü, 2015, s. 161). Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarını sağlayacağından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güdülenmiş olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yeterince güdülenmesiyle nitelikli öğrenciler ve toplumun geleceği için kaliteli iş gücünü yetiştirecekleri unutulmamalıdır. İşte bu noktada, öğretmenlerin nasıl güdülenebileceği sorunu ortaya çıkmaktadır (Balcı, 1989). Öğretmen güdülenmesinin öğrenci güdülenmesi üzerinde önemli bir etkisi olacağından, öğretmen güdülenmesi eğitim yöneticileri için önemli bir konu olmaktadır.

### **1.1.9.Güdülenme Kuramları**

Güdülenme konusunda farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan başlıcaları: Hümanist (İnsancıl) kuram, davranışçı kuram ve bilişsel kuramdır.

**1.1.9.1.Hümanist (İnsancıl) Kuram:**Bu yaklaşım kişilerin algılarına ve içsel güdülenme kaynaklarına vurgu yapar. İnsancıl yaklaşıma göre, bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler yer almaktadır ve bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi temel güdülenme kaynağıdır. Bu yaklaşımda; sağlıklı insanların güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve özsaygı gereksinimlerini gidermeye ve kendini gerçekleştirmeye güdülendikleri vurgulanmaktadır (Akbaba, 2006).

İnsanı davranışa iten nedenler konusunda en yaygın görüş Abraham Maslow'a aittir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili üç kural bulunmaktadır (Bacanlı, 2010, s. 206):



- a) Bu ihtiyaçlar arasında hiyerarşik bir düzen vardır. Yani en temel ihtiyaç birinci ihtiyaçtır, ikinci ihtiyaç ondan sonra gelir, ikinci ihtiyaçtan sonra üçüncü vs.
- b) Bir st ihtiyaın ortaya çıkması için bir alt düzeydeki ihtiyaın karşılanması gerekir.
- c) Bir ihtiyaı karşılayabilmek için sonra gelen ihtiyaç feda edilebilir ama önceki ihtiyaç feda edilemez.

Bu yaklaşıma göre kişinin ihtiyaçları beş ana grupta toplanabilir. Birinci grup en alt ve ilkel düzeydeki ihtiyaçları, beşinci gruptakiler ise en st düzeydeki ihtiyaçları kapsamaktadır (Erdem, 2014, s. 219). Bu ihtiyaçlar hiyerarşisi şu şekildedir: (1) *Fizyolojik İhtiyaçlar*: Nefes alma, yemek yeme, su içme. (2) *Güvenlik ihtiyaçları*: Beden, mülkiyet, aile, iş güvenliği. (3) *Sosyal İhtiyaçlar*: Arkadaşlık, kabul edilme, aile, mahremiyet. (4) *Kendini gösterme (değer) ihtiyaı*: z saygı kazanma, kendine güven duyma, başarı. (5) *Kendini gerçekleştirme (tamamlama) ihtiyaı*: Kişisel tatmin, kişisel başarı, varoluş sebebini bulmak ve bu yönde gelişmek.

**1.1.9.2.Davranışçı Kuram:** Bu yaklaşım, dışsal güdülenmeye dayalı bir yaklaşımdır. İnsanların güdülenmesinin pekiştirenlerle mümkün olacağını ileri süren bu yaklaşım, ödüllendirilen davranışın tekrarlanacağını kabul etmektedir.

Pekiştiren, istenen davranışın ortaya çıkmasını kolaylaştıran, davranışın sıklığını artıran çevresel uyarıcıya denir. Kullanılan pekiştirenler olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin yüksek başarı, ödül, takdir etme olumlu, düşük not ve ceza olumsuz pekiştirenlerdir. Pekiştirenlerin nerede ve hangi sıklıkla kullanılacağı önemlidir (Yazıcı, 2012, s.383).

nc'ye (2015, s.162) göre davranışsal kuramın ilkeleri okullarda yaygın bir şekilde uygulanmaktadır fakat bu yaklaşım öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalıdır. Öğrencilerin güdülenmeleri dıştan verilen uyarıcılarla sağlandığından bu

durum zamanla sıkıntılara sebep olabilir. Öğrenciler davranışlarını dıştan aldığı veya alacağı ödüllere göre yönlendirmeye başlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin dıştan pekiştiricilerle değil içsel olarak kendilerini pekiştirmeleri sağlanmalıdır.

Bu yaklaşımın ilkelerini öğretmenler açısından düşünürsek, öğretmenin yaptığı çalışmaların yazılı yada sözlü, maddi yada manevi pekiştiricilerle ödüllendirilmesinin öğretmenin güdülenmesini artıracakını söyleyebiliriz. Oysa araştırmalar (Güdücü, 2008; Helvacı ve Başın, 2013; Baştürk ve Zeren, 2015; Özdemir ve diğerleri, 2014) ödüllendirme konusunda okul müdürlerinin eksik kaldığını göstermektedir.

Balcı (1989), yöneticilerin, iyi ve hakça değerlendirmeleri sonucunda, ödüllendirme yoluyla öğretmenleri güdülenmesinin önem taşıdığını belirtmektedir. Ödüllendirilerek güdülenmiş öğretmenler daha verimli çalışabilirler. Bununla birlikte Balcı (1989), hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yalnız maddi güdüleyicilerle güdülenmediklerini, öğretme işinin içsel doyuruculuğundan, öğrenci başarısından ve insana hizmet güdüsünden daha çok etkilendiklerini belirtmiştir.

**1.1.9.3.Bilişsel Kuram:** Bilişsel kuram, insanın dünyayı anlama ihtiyacından dolayı güdülendiğini ileri sürer (Yüksel, 2011, s. 24). Davranışçı yaklaşıma alternatif olarak geliştirilen bilişsel yaklaşımda güdülenme içsel süreçlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Dilekmen ve Ada, 2005). Davranışsal yaklaşımda, dışsal faktörlerin önemli olduğu görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel faktörlerin önemli olduğu görülmektedir. Sevdiği bir derse çalışan öğrencinin açlığının, uykusuzluğunun veya yorgunluğunun farkında olmaması, onun amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaçlarından etkilendiğini göstermektedir (Öncü, 2015, s. 164).

Güdülenmenin bilişsel açıklamalarından biri olan yükleme kuramına göre insanlar başarının ve başarısızlığının nedenlerini anlamaya çalışırlar. Bu kuram, yüklemelerin güdülenmeyi nasıl etkileyebileceğini açıklar (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012).

İlk defa Heider tarafından ortaya atılan yükleme kuramı, bir bireyin kendisinin gerçekleştirdiği bir eylemin sorumluluğunu başka bir bireye yükleyebileceğini öne sürmektedir. Heider çalışmalarıyla Rotter'ın çalışmalarına kaynak olmuştur. Rotter çalışmaları sonucunda bireyleri içsel olanlar ve dışsal olanlar olarak ikiye ayırmıştır. İçsel bireylere göre, gerçekleştirdikleri eylemler ile gelecekteki sonuçlar arasında yüksek ilişki bulunmaktadır. Buna karşın dışsal bireyler böyle bir ilişki görmezler. Rotter bu davranışı "denetim odağı" olarak nitelendirmiştir (Özdıyar ve Demirel, 2010).

Denetim odağı algısı nedensellik belirtme ve sorumluluk yükleme ile ilgili görülmektedir. İçsel denetim odağına sahip bireyler yaptıkları işin beceriye bağlı yönlerini vurgulayarak, başarılarının nedenlerini kendi davranışlarına bağlarlar. Dışsal denetim odağına sahip bireyler ise başarılarının ve özellikle de başarısızlıklarının nedenlerini şansa ya da içinde bulunulan koşullara bağlarlar. İçsel denetim odağına sahip bireyler çalışmaları sırasında karşılaştıkları ve çalışmalarını olumsuz olarak etkileyen uyaranları suçlamaya dışsal denetim odağına sahip bireylere göre çok daha az eğilimlidirler. Buna karşın kazaların nedenlerini kendi sorumluluklarında aramaya daha çok eğilimlidirler (Dönmez, 1986).

Weiner kuramını Rotter'ın denetim odağı kavramı üzerine odaklanarak inşa etmiştir (Özdıyar ve Demirel, 2010). Weiner'a (1992; aktaran Gürkan, 2015, s. 307) göre, bireyin geçmişte yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar ileride göstereceği performansı etkiler. Her birey yaşadığı başarı ve başarısızlıkları yetenek, çaba, şans etkinliğin zorluğu, çevreden aldığı yardım gibi belirli nedenlere bağlar. Bu nedenler

içsel (çaba, yetenek vb.) ya da dışsal (şans, etkinliğin zorluğu) veya bireyin kontrolünde ve değiştirilebilir (çaba, uygulanan öğrenme stratejisi vb.) ya da bireyin dışında ve değiştirilemez (yetenek vb.) olabilir.

Fidan'a (1985, s. 136) göre, bir kişinin bazı davranışları yaparken ve yaptıktan sonra kendisinde ortaya çıkan değişmelerin farkında olması, onun aynı durumlarla karşılaştığında yapacaklarını etkiler. Kişi başarı ve başarısızlığını iç etmenlere yüklüyorsa (iç denetim odaklı ise), başarı övünmeye neden olmakta ve güdüyü artırmaktadır. Başarısızlık ise kişinin kendisini eksik görmesine neden olmakta ve kendine güveni azaltmaktadır. Kişi başarı ve başarısızlığını dış etmenlere yüklerse (dış denetim odaklı ise), başarı teşekkür ve şükran duygularına, başarısızlık ise kızgınlık ve öfkeye neden olmaktadır.

Alanyazında (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015; Yeşilyaprak, 1990), iç denetim odaklı bireylerin dış denetim odaklı bireylere göre daha zor koşullandığı, bilgiyi aramaya ve toplamaya daha istekli olduğu, bilgiden daha iyi yararlandığı, daha fazla çalışma eğilimi gösterdiği, olumsuz etkilere daha fazla direndiği belirtilmiştir. Ayrıca iç denetim odaklı bireylerin, anlık hazları erteleyebilen, kendilerini daha bağımsız, güvenli ve etkili bireyler olarak algılayan olumlu benlik kavramına sahip, özgürlüklerinin sınırlandırılmasına güçlü tepki gösteren kişiler olduğu belirtilmektedir.

Buna karşılık dış denetim odaklı bireyler, içerisinde buldukları çevre üzerinde kendi kontrollerinin olmadığına inanan, gelişen olayların sonucunu kader, şans ve diğer güçler tarafından kontrol edildiği inancından dolayı daha pasif, kaygılı, kuşkucu ve dogmatik, kendilerine ve diğer kişilere az güvenen ve saldırgan tavrı içerisinde olan bireyledir (Yeşilyaprak, 1990; Akbulut, 2006).

Öğretmenlerle ilgili birçok mesleki, davranışsal ve duyuşsal değişkenle ilişkili olan denetim odağı, öğretmenlerin etkililik düzeyi ile ilişkilendirilebilir (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

Araştırmalar (Güvenç, 2011b; İhtiyaroğlu ve Demir, 2015) İç denetimli öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu, istendik öğrenci davranışlarının ve öğrenme ürünlerinin gelişmesinde kendi etkilerinin olduğuna ve dış güçlerin etkisine çok fazla inanmadıklarını, buna karşın dış denetimli öğretmenlerin çevreye daha bağımlı olduğunu, öğrenci davranışlarında çevresel etmenlerin etkisi olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır.

#### **1.1.10.Akademik Başarı Sorumluluk Algısı**

Rotter'ın "Denetim Odağı" kuramına dayanarak eğitim alanında yapılan çalışmalar kapsamında "Öğrenci Başarisından Sorumluluk Alma" kavramı Guskey (1981a; aktaran Güvenç, 2011b) tarafından ortaya atılmıştır. Guskey, yüksek yeterlik algısıyla hareket eden öğretmenlerin öğrencinin başarısından da başarısızlığından da kendini sorumlu olarak gördüğünü, buna karşın yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrenci başarı durumlarını kendi etki alanı dışındaki etmenlerle açıkladığını ifade etmiştir (Güvenç, 2011b). Buna bağlı olarak, araştırmalarda öğrenci başarısından sorumluluk alma ile başarısızlığından sorumluluk alma arasında pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığın nedenlerini ve çözüm önerilerini başka unsurlara yükledikleri ifade edilmektedir (Kurt, 2013).

Ekici'ye (2012) göre, sınıftaki öğrencilerin hem başarısından hem de başarısızlığından sorumluluk hisseden bir öğretmenin sınıftaki öğrencilerin davranışlarıyla uygun şekilde ilgilenmesi, eğitim-öğretim çalışmaları sürecinde öğrencilerine başarılı yönlendirmeler yapması, sınıfta ortaya çıkan problemleri

başarıyla çözmesi onun yüksek algı düzeyinin göstergesi olabilir. Dolayısıyla, öğrencilerine istendik davranışlar kazandırmak için çabalayan öğretmenin yüksek sorumluluk algısıyla hareket eden öğretmen olduğu söylenebilir.

Brookover ve Lezotte (1979; aktaran Kurt ve Ekici, 2013) öğretmenlerin mesleklerinde etkili olabilmeleri için yeterli seviyede iç denetim odağı geliştirmelerinin önemli olduğunu ve öğretmenlerin sorumluluk algılarının öğrencinin öğrenmesini önemli bir ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen sınıfta ne kadar çok nitelikli öğretim etkinlikleri yapabilirse öğrenci başarısının artmasına olumlu etki yapabilecek ve öğrencilerin akademik başarılarından da o kadar yüksek sorumluluk algılayabileceklerdir. Bu da bize göstermektedir ki; öğretmen ve öğrenci birbirleriyle uyum içinde davranmaya ihtiyaç duymaktadır. Çünkü öğretmenin öğrenci başarısından-başarısızlığından yeterli düzeyde sorumluluk hissetmesiyle, öğrenci başarısı da artmaktadır (Ekici, 2013).

Buraya kadar söylediklerimizin ışığında; öğretmenlerin öğrencilerin hem başarılarından hem de başarısızlıklarından yüksek düzeyde sorumluluk algılamaları gerektiğini, bu yüksek sorumluluk algısıyla sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesinin ve uygun şekilde uygulamaya koymasının öğrencinin akademik başarısına olumlu etki yapacağını söyleyebiliriz.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri nasıldır, akademik başarı sorumluluk algıları hangi düzeydedir ve sınıf yönetim biçimleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

### **1.2.1.Alt Problemler**

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri kıdemlerine göre değişmekte midir?
4. Ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları nasıldır?
5. Ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
6. Ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algıları kıdemlerine göre değişmekte midir?
7. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve akademik başarı sorumluluk algıları arasında ilişki var mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin ders anlatımı, ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi sorumlulukları vardır. Ancak, ayrı bir bilgi ve beceri birikimi gerektiren sınıf yönetimi, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010). Yapılan araştırmalar (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008, s.8) öğrenci başarısında etkili olan değişkenlerin en önemlisinin öğretmenin sınıf yönetimi amacıyla sergilediği davranışlar olduğunu göstermektedir. Her öğretmen kendi eğitim felsefesine göre sınıfını yönetir. Yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıfını yönetirken sergilediği davranışlardan öğretmenin akademik başarı sorumluluk algı düzeyinin anlaşılabilirliğini ifade etmektedir (Kurt, 2013). Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri göstermelerinin amacının öğrencinin akademik başarısına olumlu katkı yapmak olduğu söylenebilir (Kurt ve Ekici, 2013). Öğrencilerin akademik başarıları

ile güdülenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Nartgün ve Çakır, 2014) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

Alan yazını incelediğimizde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sınıf yönetimi biçemlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların (Savran ve Çakıroğlu, 2004; Kuruöz, 2008; Tekeli, 2010; Güvenç, 2012; Güvenç ve Güvenç, 2014) olduğunu görüyoruz. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgilenen eğitimcilerle özellikle öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi için çaba gösterenlere ve öğretmenlerin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ilgili alanyazına önemli katkı yapacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Sayıtlar**

Bu çalışmada katılımcıların kendilerine uygulanan ölçeklerin maddelerine verdikleri cevapların içten ve yansız oldukları varsayılmaktadır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma ortaöğretim okullarında görev yapan Anadolu Lisesi öğretmenleri ve Atatürk Fen Lisesi öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin Akademik başarı sorumluluk algısı incelendiğinden ifade ve beceri dersleri öğretmenleri (Beden Eğitimi, Müzik, Resim vb.) araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.



## BÖLÜM II

### 2.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ile akademik başarı sorumluluk algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma nedensel ve ilişkisel karşılaştırmanın kullanıldığı tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır (Karasar, 2005, s.77).

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Anadolu Liseleri ve Atatürk Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren kolay ulaşılabilirlik ölçütüne göre belirlenmiştir.

Araştırmada örnekleme yapılmamış olup tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırma kapsamında öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algısı incelendiği için ifade ve beceri dersi öğretmenleri (Beden Eğitimi, Müzik, Resim vb.) araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu kapsamda toplam 501 öğretmene ölçek ulaştırılmıştır. Geriye dönmeyen ölçekler ve eksik doldurulan ölçekler sonucunda toplam 228 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1  
*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Kadın	148	64,9
Erkek	80	35,1
<b>Toplam</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin 148'i (%64,9) kadın, 80'i (%35,1) erkektir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2  
*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı*

<b>Kıdem</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
0-5 Yıl	15	6,6
6-10 Yıl	20	8,8
11-15 Yıl	35	15,3
16-20 Yıl	70	30,7
21 Yıl ve üzeri	88	38,6
<b>Toplam</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre 15'i (%6,6) 0-5 yıl , 20'si (%8,8) 6-10 yıl, 35'i (%15,4) 11-15 yıl, 70'i (%30,7) 16-20 yıl, 88'i (%38,6) 21 yıl ve üzeridir.

### **2.3.Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi ile Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

### **2.3.1.Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi**

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarını ve inançlarını ölçmek için Martin ve Yin (1998) tarafından geliştirilen ölçek likert tipinde 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ders yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Savran ve akıroğlu (2004) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğin istatistiksel analizinde bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenerek bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunda ders yönetimi alt boyutunda 12 madde, insan yönetimi alt boyutunda 10 madde olmak üzere toplam 22 madde vardır. akıroğlu ve Savran (2004) ölçeğin ders yönetimi alt boyutunun güvenilirliğini  $\alpha = .71$ , insan yönetimi alt boyutunun güvenilirliğini  $\alpha = .73$  bulmuşlardır.

Ölçek maddelerine, ders yönetimi alt boyutunda “Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinlikleri kullanacağına öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.”, insan yönetimi alt boyutunda “Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerileri söylemelerine izin veririm.” Örnekleri verilebilir. Her iki alt boyuttaki maddelere; “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirme yapan katılımcılar elde ettikleri puanlar ölçüsünde “Müdahaleci olmayan” ile “müdahaleci” olma arasında sıralanmaktadır. Bu iki uç arasında kalanlar “Etkileşimci” sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olanlar olarak sınıflandırılırlar.

Bu çalışmada ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bu analizler SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla yapılan faktör analizinde KMO 0,839; Bartlett’s küresellik testi anlamlılık

düzeyi  $p < .01$  olarak ölçülmüştür. Elde edilen örneklem sayısının açıklayıcı faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 3’te, güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3

*Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Faktör 1 Yükleri	Faktör 2 Yükleri	Varyans
<b>Faktör 1: Ders Yönetimi</b>	1	,461		20,984
	2	,452		
	3	,459		
	4	,509		
	5	,515		
	6	,709		
	7	,590		
	8	,621		
	9	,616		
	10	,660		
	11	,535		
	12	,710		
<b>Faktör 2: İnsan Yönetimi</b>	13		,361	16,953
	14		,626	
	15		,660	
	16		,540	
	17		,606	
	18		,643	
	19		,545	
	20		,660	
	21		,581	
	22		,520	

Temel bileşenler analizi tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde Varimax döndürmeleri sonucunda iki boyutun uygun olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin 12 maddeden oluşan ve “Ders Yönetimi” olarak tanımlanan birinci faktörünün açıkladığı varyans %20,98; 10 maddeden oluşan ve “İnsan Yönetimi” olarak tanımlanan ikinci faktörün açıkladığı varyans %16,95 ve tüm maddelerin açıkladığı toplam varyans %37,94 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Ders

Yönetimi alt boyutunda 0,45 ile 0,71 aralığında; İnsan Yönetimi alt boyutunda 0,36 ile 0,66 aralığında değişmektedir.

Tablo 4

*Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Crombach Alpha
<b>Ders Yönetimi</b>	1	,415	,825
	2	,435	
	3	,407	
	4	,366	
	5	,450	
	6	,617	
	7	,495	
	8	,497	
	9	,503	
	10	,545	
	11	,430	
	12	,564	
<b>İnsan Yönetimi</b>	13	,317	,791
	14	,534	
	15	,519	
	16	,398	
	17	,416	
	18	,507	
	19	,471	
	20	,551	
	21	,452	
	22	,440	

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı Ders Yönetimi alt boyutu için 0,83; İnsan Yönetimi alt boyutu için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ders Yönetimi boyutundaki madde toplam korelasyonlarının 0,37 ile 0,62 aralığında; İnsan Yönetimi alt boyutunda 0,32 ile 0,55 aralığında hesaplanmıştır. Tablo 3 ve Tablo 4'teki sonuçlara

göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

### 2.3.2. Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği

Akademik başarı sorumluluk algısı ölçeği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencinin akademik başarısından kendilerini ne düzeyde sorumlu algıladıklarını tespit etmek amacıyla Güvenç (Güvenç, 2011b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yönerge kısmında, %0'ın “Kesinlikle Katılmıyorum”, %50'nin “Belki” ve %100'ün “Kesinlikle Katılıyorum” anlamına geldiği belirtilerek %0'dan %100'e kadar 10'un tam katları şeklinde değişen bir ölçek şekille sunulmuştur. Katılımcılardan bu ölçeğe göre her bir maddenin yanına, %0'dan %100'e kadar 10'un tam katları olacak şekilde katılma derecelerini belirtmeleri istenmiştir.

Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlüdür. İlk 9 madde katılımcıların akademik başarı sorumluluk algısını (Faktör 1) belirlemeye yönelik, sonraki 9 madde akademik başarısızlık algısını (Faktör 2) belirlemeye yöneliktir. Örneğin, başarı sorumluluk algısını belirlemeye yönelik bölümde “Uyguladığım bir testin sonucunda, öğrencilerimin çoğu başarılı olduysa nedeni, öğrencilerimle iletişim kurmada başarılı olmamdır.” maddesi, başarısızlık sorumluluk algısını belirlemeye yönelik bölümde “Dersin sonunda öğrencilerin çoğunun konuyu anlayamadıklarını hissediyorsam nedeni, konuyu iyi organize edememiş olmamdır.” maddesi yer almaktadır. Güvenç (2011b) yaptığı çalışmada başarıdan sorumluluk alma boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .79, başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .85 ve ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .87 olarak hesaplamıştır.

Ölçeğin çalışma grubundan elde edilen verilere göre geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bu analizler SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla yapılan faktör analizinde KMO 0,903 Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi  $p < 0,01$  olarak ölçülmüştür. Elde edilen örneklem sayısının açımlayıcı faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 5'te, güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5  
*Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Faktör 1 Yükleri	Faktör 2 Yükleri	Varyans
<b>Faktör 1: Başarı</b>	1	,762		42,067
	2	,664		
	3	,772		
	4	,744		
	5	,282		
	6	,809		
	7	,741		
	8	,772		
	9	,688		
<b>Faktör 2: Başarısızlık</b>	10		,743	18,062
	11		,786	
	12		,863	
	13		,748	
	14		,847	
	15		,856	
	16		,896	
	17		,868	
	18		,819	

Temel bileşenler analizi tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde Oblimin döndürmeleri sonucunda iki boyutun uygun olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin 9 maddeden oluşan ve "Başarı" olarak tanımlanan birinci faktörünün açıkladığı varyans %42,07; 9 maddeden oluşan ve "Başarısızlık" olarak tanımlanan ikinci faktörün açıkladığı varyans %18,06 ve tüm maddelerin açıkladığı toplam varyans %60,13 olarak tespit

edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri “Başarı” boyutunda 0,28 ile 0,81 aralığında; “Başarısızlık” boyutunda 0,74 ile 0,87 aralığında değişmektedir.

Tablo 6  
*Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Crombach Alpha
<b>Başarı</b>	1	,503	,868
	2	,451	
	3	,484	
	4	,415	
	5	,578	
	6	,540	
	7	,493	
	8	,545	
	9	,581	
<b>Başarısızlık</b>	10	,683	,942
	11	,709	
	12	,716	
	13	,611	
	14	,718	
	15	,670	
	16	,708	
	17	,688	
	18	,639	

Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin geneli için 0,91; “Başarı” alt boyutu için 0,87; “Başarısızlık” alt boyutu için 0,94 olarak hesaplanmıştır. “Başarı” boyutundaki madde toplam korelasyonlarının 0,42 ile 0,58 aralığında; “Başarısızlık” alt boyutunda 0,50 ile 0,72 aralığında hesaplanmıştır (Tablo 4). Her iki alt boyutta da madde toplam korelasyonlarının 0,30’dan yüksek; Cronbach Alpha katsayıları 0,70’ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 5 ve Tablo 6’daki sonuçlara göre Akademik Başarı Sorumluluk ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.



## 2.4.Verilerin Toplanması

Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 2. Döneminde Nisan ve Mayıs ayları içerisinde (5 hafta) toplanmıştır. Araştırmanın yapılacağı liselerdeki öğretmenler içerisinde gönüllülük esasına göre seçilen bir öğretmene okuldaki öğretmen sayısı kadar ölçek bırakılmış ve 1 hafta sonunda uygulanmış ölçekler geri toplanmıştır. Ölçeklerin dağıtılması, uygulanması ve toplanması sürecinde eğitim-öğretim çalışmalarının aksatılmamasına özen gösterilmiştir.

## 2.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve kıdemlerine ilişkin demografik bilgileri frekans ve yüzde analizi olarak sunulmuştur. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeğinde her bir alt boyuttan alınabilecek puan aralıkları üç eşit parçaya bölünmüş düşük aralıktaki öğretmenler “müdahaleci olmayan”, orta aralıktakiler “etkileşimci”, yüksek aralıktakiler “müdahaleci” şeklinde kategorize edilmiş ve kategorilerin dağılımı frekans ve yüzde dağılımı şeklinde sunulmuştur. Veri analizi öncesi ölçeklere ve ölçek alt boyutlarına göre verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuş, hesaplanan değerlerin hepsinde  $p > .05$  olduğu, çarpıklık ve basıklık sayılarının kendi standart hatalarına bölümü sonucu elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında kaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda parametrik testlerin kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testi; kıdeme göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlar arası ilişki analizi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi ( $p < .05$ ) olarak belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### 3.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 3.1.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi biçemlerini belirlemek amacıyla öncelikle alt boyutlarına göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, biçem gruplarına göre frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Katılımcılar alt boyutlardan aldıkları puanlara göre “müdahaleci olmayan”, “etkileşimci” ve “müdahaleci” olarak sınıflandırılmışlardır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Biçem Gruplarına Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Ders Yönetimi</b>	228	37,15	5,12	Müdahaleci Olmayan	2	0,9
				Etkileşimci	74	32,5
				Müdahaleci	152	66,7
<b>İnsan Yönetimi</b>	228	18,50	4,21	Müdahaleci Olmayan	131	57,5
				Etkileşimci	94	41,2
				Müdahaleci	3	1,3

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin ders yönetimi alt boyutundaki aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$  =37,15) olup, 2’si (%0,9) müdahaleci olmayan, 74’ü (%32,5) etkileşimci, 152’si (%66,7) müdahaleci olarak görülmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin insan yönetimi alt boyutundaki aritmetik ortalaması ise ( $\bar{X}$  =18,50) olup, 131’i (%57,5) müdahaleci olmayan, 94’ü (%41,2)

etkileşimci, 3'ü (%1,3) müdahaleci olarak görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaöğretim öğretmenlerinin ders yönetimi boyutunda müdahaleci biçime göre, insan yönetimi alt boyutunda ise müdahaleci olmayan ve etkileşimci biçime göre davranış sergiledikleri söylenebilir.

### 3.2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim biçemlerini belirlemek amacıyla ders yönetimi ve insan yönetimi alt boyutlarındaki frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8  
*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri*

Boyutlar	Cinsiyet	Düzye	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ders Yönetimi	Kadın	Müdahaleci Olmayan	2	1,4
		Etkileşimci	48	32,4
		Müdahaleci	98	66,2
		Toplam	148	100
	Erkek	Müdahaleci Olmayan	0	0
		Etkileşimci	26	32,5
		Müdahaleci	54	67,5
		Toplam	80	100
İnsan Yönetimi	Kadın	Müdahaleci Olmayan	83	56,1
		Etkileşimci	63	42,6
		Müdahaleci	22	1,4
		Toplam	148	100
	Erkek	Müdahaleci Olmayan	48	60
		Etkileşimci	31	38,8
		Müdahaleci	1	1,3
		Toplam	80	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ders yönetimi alt boyutuna göre 2'si (%1,4) müdahaleci olmayan, 48'i (%32,4) etkileşimci, 98'i (%66,2) müdahaleci olarak görülürken araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ders yönetimi gruplarına göre 26'sı (%32,5) etkileşimci, 54'ü (%67,5) müdahaleci

olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin insan yönetimi alt boyutuna göre 83'ü (%56,1) müdahaleci olmayan, 63'ü (%42,6) etkileşimci, 22'si (%1,4) müdahaleci olarak görülürken araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin insan yönetimi alt boyutuna göre 48'i (%60) müdahaleci olmayan, 31'i (%38,8) etkileşimci, 1'i (%1,3) müdahaleci olarak görülmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9  
*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
<b>Ders Yönetimi</b>	Kadın	148	37,00	5,24	-,59	,57
	Erkek	80	37,43	4,92		
<b>İnsan Yönetimi</b>	Kadın	148	18,67	4,13	,85	,40
	Erkek	80	18,18	4,39		

Tablo 9'da görüldüğü gibi ders yönetimi alt boyutunda kadın katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=37,00$ ), erkek katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=37,43$ )'tür. İnsan yönetimi alt boyutunda ise kadın katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=18,67$ ), erkek katılımcıların aldıkları puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=18,18$ )'dir. Aritmetik ortalamaların arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçlarına göre hem ders yönetimi ( $t_{(226)}=.59; p>,05$ ) hem de insan yönetimi ( $t_{(226)}=.59; p>,05$ )

alt boyutunda gözlenen farklar anlamlı bulunmamıştır. Buna göre katılımcıların sınıf yönetim biçemlerinin cinsiyete göre değişmediğini söyleyebiliriz.

### **3.3. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemleri**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre sınıf yönetim biçemlerini belirlemek amacıyla ders yönetimi ve insan yönetimi alt boyutlarındaki frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.



Tablo 10  
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Boyutlar	Kıdem	Düzye	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Ders Yönetimi</b>	0-5 yıl	Müdahaleci Olmayan	0	0
		Etkileşimci	4	26,7
		Müdahaleci	11	73,3
		Toplam	15	100
	6-10 yıl	Müdahaleci Olmayan	0	0
		Etkileşimci	7	35
		Müdahaleci	13	65
		Toplam	20	100
	11-15 yıl	Müdahaleci Olmayan	0	0
		Etkileşimci	16	45,7
		Müdahaleci	19	54,3
		Toplam	35	100
	16-20 yıl	Müdahaleci Olmayan	2	2,9
		Etkileşimci	20	28,6
		Müdahaleci	48	68,6
		Toplam	70	100
	21 yıl ve üstü	Müdahaleci Olmayan	0	0
		Etkileşimci	27	30,7
Müdahaleci		61	69,3	
Toplam		88	100	
<b>İnsan Yönetimi</b>	0-5 yıl	Müdahaleci Olmayan	9	60
		Etkileşimci	6	40
		Müdahaleci	0	0
		Toplam	15	100
	6-10 yıl	Müdahaleci Olmayan	13	65
		Etkileşimci	7	35
		Müdahaleci	0	0
		Toplam	20	100
	11-15 yıl	Müdahaleci Olmayan	18	51,4
		Etkileşimci	16	45,7
		Müdahaleci	1	2,9
		Toplam	35	100
	16-20 yıl	Müdahaleci Olmayan	38	54,3
		Etkileşimci	30	42,9
		Müdahaleci	2	2,9
		Toplam	70	100
	21 yıl ve üstü	Müdahaleci Olmayan	53	60,2
		Etkileşimci	35	39,8
Müdahaleci		0	0	
Toplam		88	100	

Tablo 10’da görüldüğü gibi ders yönetimi alt boyutunda; kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin 4’ü (%26,7) etkileşimci, 11’i (%73,3) müdahaleci olarak, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin 7’si (%35) etkileşimci, 13’ü (%65) müdahaleci, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin 16’sı (%45,7) etkileşimci, 19’u (%54,3) müdahaleci, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin 2’si (%2,9) müdahaleci olmayan, 20’si (%28,6) etkileşimci, 48’i (%68,6) müdahaleci, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 27’si (%30,7) etkileşimci, 61’i (%69,3) müdahaleci olarak görülmektedir. İnsan yönetimi alt boyutunda ise; kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin 9’u (%60) müdahaleci olmayan, 6’sı (%40) etkileşimci, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin 13’ü (%65) müdahaleci olmayan, 7’si (%35) etkileşimci, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin 18’i (%51,4) müdahaleci olmayan, 16’sı (%45,7) etkileşimci, 1’i (%2,9) müdahaleci, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin 38’i (%54,3) müdahaleci olmayan, 30’u (%42,9) etkileşimci, 2’si (%2,9) müdahaleci, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 53’ü (%60,2) müdahaleci olmayan, 35’i (%39,8) etkileşimci olarak görülmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11  
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
<b>Ders Yönetimi</b>	0-5 Yıl	15	36,67	2,74	,97	,43
	6-10 Yıl	20	38,60	4,97		
	11-15 Yıl	35	36,02	5,31		
	16-20 Yıl	70	37,00	5,79		
	21 Yıl ve üstü	88	37,48	4,81		
<b>İnsan Yönetimi</b>	0-5 Yıl	15	17,80	3,73	,59	,67
	6-10 Yıl	20	18,75	4,79		
	11-15 Yıl	35	19,04	4,40		
	16-20 Yıl	70	18,83	4,56		
	21 Yıl ve üstü	88	18,08	3,83		

Tablo 11’de görüldüğü gibi, sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda en düşük ortalama kıdemi 11-15 yıl olan katılımcılara, en yüksek ortalama ise kıdemi 6-10 yıl olan katılımcılara aittir. İnsan yönetimi boyutunda en düşük ortalama kıdemi 0-5 yıl olan katılımcılara, en yüksek ortalama ise kıdemi 11-15 yıl olan katılımcılara aittir. Bununla birlikte varyans analizi (ANOVA) sonuçları ortalamalar arasında gözlenen farklılıkların hem ders yönetimi ( $F_{(224,3)}=.97; p>.05$ ) hem de insan yönetimi ( $F_{(224,3)}=.97; p>.05$ ) alt boyutunda anlamlı olmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin kıdemlerine göre değişmediği söylenebilir.

### 3.4. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algıları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarını belirlemek amacıyla Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinin alt boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.



Tablo 12  
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Başarı	228	664,680	125,451
Başarısızlık	228	524,737	173,158
GENEL	228	1189,417	248,649

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin başarıdan sorumluluk alma boyutunda aldığı puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$  =664,680), başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunda aldıkları puanların aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}$  =524,737) fazladır. Bu bulguya göre, ortaöğretim öğretmenleri öğrencinin akademik başarısından başarısızlığına nazaran daha çok sorumluluk almaktadır denilebilir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek minimum puan 0 ve maksimum puan 900 olduğundan katılımcıların puanlarının orta düzey olduğu söylenebilir.

### 3.5.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algıları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13  
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algularına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Başarı	Kadın	148	676,824	119,807	2,001	,047
	Erkek	80	642,213	133,137		
Başarısızlık	Kadın	148	543,919	166,720	2,296	,023
	Erkek	80	489,250	180,195		
Ölçek Genel	Kadın	148	1220,743	238,924	2,261	,009
	Erkek	80	1131,463	257,278		

Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algısı puan ortalaması ( $\bar{X} = 676,824$ ), erkek öğretmenlerin akademik başarı algısı sorumluluk algısı puan ortalaması ( $\bar{X} = 642,213$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t_{(226)} = 2.00; p < .05$ ). Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci başarısından daha fazla sorumluluk aldıklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin akademik başarısızlık sorumluluk algısı ( $\bar{X} = 543,919$ ), erkek öğretmenlerin akademik başarısızlık sorumluluk algısı ( $\bar{X} = 489,250$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $t_{(226)} = 2.30; p < .05$ ). Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci başarısızlığından daha fazla sorumluluk aldıklarını söyleyebiliriz. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarından daha fazla olduğu söylenebilir.

### 3.6.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algıları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14  
*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
<b>Başarı</b>	0-5 Yıl	15	707,333	134,455	1,037	,389
	6-10 Yıl	20	665,500	141,959		
	11-15 Yıl	35	634,286	140,195		
	16-20 Yıl	70	661,243	127,212		
	21 Yıl ve üzeri	88	672,046	111,748		
<b>Başarısızlık</b>	0-5 Yıl	15	544,000	226,142	0,656	,624
	6-10 Yıl	20	551,000	185,555		
	11-15 Yıl	35	490,857	189,386		
	16-20 Yıl	70	539,286	152,993		
	21 Yıl ve üzeri	88	517,386	170,277		
<b>Genel</b>	0-5 Yıl	15	1251,330	299,997	0,910	,459
	6-10 Yıl	20	1216,500	304,255		
	11-15 Yıl	35	1125,140	284,392		
	16-20 Yıl	70	1200,530	229,187		
	21 Yıl ve üzeri	88	1189,430	225,299		

Tablo 14’te görüldüğü gibi Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinin “Başarı” alt boyutunda, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=707,333$ ), kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik

ortalaması ( $\bar{X}=665,500$ ), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=634,286$ ), kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=661,243$ ), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=672,046$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ). “Başarısızlık” alt boyutunda ise, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=544,000$ ), kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=551,000$ ), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=490,857$ ), kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=539,286$ ), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=517,386$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Bütün bu bulgular sonucunda, araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının kıdeme göre farklılık göstermediğini söylenebilir.

### **3.7.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketinin alt boyutlarında aldıkları puanlarla Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeğinin alt boyutlarında ve bu ölçek genelinde aldıkları toplam

puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15  
*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ile Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar		Ders Yönetimi	İnsan Yönetimi	Başarı	Başarısızlık	Ölçek Genel
<b>Ders Yönetimi</b>	r	1,000				
	p	0,000				
<b>İnsan Yönetimi</b>	r	-0,213**	1,000			
	p	0,001	0,000			
<b>Başarı</b>	r	0,234**	-0,155*	1,000		
	p	0,000	0,019	0,000		
<b>Başarısızlık</b>	r	-0,009	-0,231**	0,371**	1,000	
	p	0,893	0,000	0,000	0,000	
<b>Ölçek Genel</b>	r	0,112	-0,239**	0,763**	0,885**	1,000
	p	0,092	0,000	0,000	0,000	0,000

\* <0,05, \*\*<0,01

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki miktarını bulup yorumlamak için kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değerce 0,00-0,25 arasında olması çok zayıf, 0,26-0,49 arasında olması zayıf, 0,50-0,69 arasında olması orta, 0,70-0,89 arasında olması yüksek, 0,90-1,00 arasında olması çok yüksek bir ilişki olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2006, s.116).

Tablo 15'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki korelasyon katsayılarına göre ders yönetimi boyutu ile başarıdan sorumluluk alma boyutu arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=,234$ ;  $p<,05$ ), insan yönetimi alt boyutuyla ise negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=-,155$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Öte yandan başarısızlıktan sorumluluk alma boyutu ile ders yönetimi boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın insan yönetimi

boyutu ile negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=-,231$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur.

Bu ilişkilere göre öğrencinin akademik başarısından kendisini sorumlu hisseden ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci bir yaklaşım izledikleri söylenebilir.



## **BÖLÜM IV**

### **4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 228 katılımcıya Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi İle Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği Uygulanmıştır. Yapılan analizlerle ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin nasıl olduğu, sınıf yönetim biçemlerinin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişip değişmediği, akademik başarı sorumluluk algılarının nasıl olduğu, akademik başarı sorumluluk algılarının cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişip değişmediği ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde veriler yardımıyla ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

#### **4.1. Sonuç ve Tartışma**

##### **4.1.1.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırma sonuçları ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda daha çok müdahaleci biçeme yönelik davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin büyük bir kısmı müdahaleci biçemi sergilerken üçte birlik kısmının etkileşimci olduğunu görüyoruz. Buna karşın ortaöğretim öğretmenleri sınıf yönetiminin insan yönetimi boyutunda ise daha çok müdahaleci olmayan ve etkileşimci biçeme göre davranışlar sergilemektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmı müdahaleci olmayan biçemi sergilerken yarısına yakın kısmı etkileşimci biçemi sergilemektedir. Buraya kadar bahsettiğimiz sonuçlar Savran ve Gencer (2004), Güvenç (2009, 2012) ve Güvenç ve Güvenç

(2014) tarafından yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre ortaöğretim ğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını, insan yönetimi alt boyutunda ise ağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını sergiledikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim ğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar Savran ve Gencer (2004), Kuruöz (2008), Tekeli (2010), Güvenç (2012) ve Güvenç ve Güvenç (2014) tarafından yapılan araştırmaları destekler niteliktedir.

#### **4.1.2.Ortaöğretim ğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemlerine İlişkin Tartışma**

Ortaöğretim ğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında farklılaşmasının nedeni bu boyutların içeriklerinin olduğu söylenebilir. Yapılacak etkinliklerin planlanması ve izlenmesi, gerekli materyallerin sağlanması gibi öğretimsel durumları içeren ders yönetimi boyutunda öğretmenlerin müdahaleci bir tutum sergilemelerinin altında öğretimsel konularda çok daha fazla deneyimli oldukları inancının yattığı söylenebilir. ğretimsel konularda kendini daha deneyimli gören ğretmen öğrencinin ğrenebilmesinde temel sorumluluğu kendisinde görmektedir. Bu nedenle de öğrencinin davranışını kontrol etme zorunluluğu hissetmekte ve müdahaleci bir biçem sergilemektedir.

Ortaöğretim ğretmenlerinin ilişki ve davranış düzenlemeleri gibi etkinlikleri içeren insan yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan ve etkileşimci sınıf yönetimi biçemini sergilemeleri ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin yetişkin sayılabilecek yaşta olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle ortaöğretim ğretmenlerinin öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğu



öğrenciye vererek veya bu sorumluluğu öğrenciyle paylaşarak onun kendi yaşantısı yoluyla uygun davranışlar kazanacağını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmalar (Nartgün ve Çakır, 2014) öğrenci güdülenmesi ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencinin öğretim etkinliklerine katılması bakımından güdülenmiş olması oldukça önemlidir. Güdüleme kuramlarından biri olan öz belirleme kuramına göre özerklik, insanların ruh sağlıklarının iyi olabilmesi için doyurulması gereken üç temel psikolojik gereksinimden bir tanesidir (Oğuz, 2013). Özerklik duygusu bireyin performansını etkileyerek olumlu bir tutum geliştirmesine sebep olmaktadır (Calp ve Bacanlı, 2016). Dolayısıyla eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde kendisinin olduğunu hisseden öğrencinin derslerine yönelik olumlu bir tutum geliştireceği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenin özerklik desteği algısının yüksek olması önem kazanmaktadır. Öğrencilere seçenek sunan, isteklerini soran, sorularını yanıtlamaya önem veren, öğrencilerin yapılan öğrenme etkinlikleri için ne düşündüklerini anlamaya çalışan ve bu etkinlikleri yeniden düzenlemek amacıyla öğrencilerinden görüş alan öğretmen öğrenci özerkliğine yüksek destek veren öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Güvenç, 2011a).

Öğretmenin özerklik destekleyici davranışları öğrencinin güdülenmesi ve pek çok olumlu başarı davranışıyla ilişkili bulunmuştur (Özgüngör, 2013). Bu nedenle öğretmenlerden sınıf yönetiminde öğrenci davranışlarını kontrol etmeye yönelik etmenleri ortadan kaldırmaları, öğrencinin bakış açısını dikkate almaları ve öğrenci merkezli bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik davranış sergilemeleri beklendiği söylenebilir.

#### **4.1.3.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Sonuçlar**

Araştırma sonuçları ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarıdan aldıkları sorumluluğun akademik başarısızlıktan aldıkları sorumluluktan daha fazla olduğunu görüyoruz. Bu sonuçlar Güvenç (2011b), Ekici (2013, 2014) ve Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmaları desteklemektedir.

Araştırma sonuçları kadın ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kurt ve Ekici (2013) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada kadın öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarının erkek öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Güvenç (2011b) ve Ekici (2013) öğretmen adaylarıyla yaptıkları benzer araştırmalarda akademik başarı sorumluluk algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazında bu sonucu karşılaştırabileceğimiz bir araştırmaya rastlanmamıştır.

#### **4.1.4.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Akademik Başarı Sorumluluk Algılarına İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayabilecek en önemli etkenlerden birisi kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleridir. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencinin akademik başarısına olumlu katkı yapacağı inancıyla mesleklerinin sorumluluklarını yerine getirir (Aydın, Ömür ve Argon, 2014). Guskey (1981; aktaran Ekici, 2012), yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencilerin hem başarı durumlarından hem de başarısızlık

durumlarından sorumluluk algıladığını, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise öğrencilerin başarısızlıklarından sorumluluk algılamadığını ve bu durumu kendileri dışındaki nedenlerle açıkladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmamızdan elde ettiğimiz akademik başarı sorumluluk algısı ile ilgili sonuçlar öz yeterlilik algısı ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak yorumlanabilir.

Güvenç (2011a) tarafından yapılan ve öğretmen adayı öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile araştırma sonuçları öğretmen adayı öğrencilerin hem öz yeterlilik algı düzeylerinin hem de akademik başarı sorumluluk algı düzeylerinin orta düzey olduğunu ortaya koymuştur. Güvenç'in (2011a) araştırma sonuçlarının paralelinde ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzeyde olması öz yeterlilik algılarının orta düzey olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) tarafından yapılan araştırma bu yorumumuzu destekler niteliktedir. Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algısını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen bir başka sonuç kadın ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının erkek ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarından daha yüksek olduğuydu. Öz yeterlilik algısı ışığında yorumlanırsa, Üstüner ve diğerleri (2009) ve Güvenç (2011a) tarafından yapılan araştırmaların bu çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Her ne kadar her iki araştırmada da öz yeterlilik algılarının düzeyi katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermese de ölçeğin kadın katılımcılar yönünde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre ortaöğretim öğretmenleri ğrenci başarisından başarisızlığa göre daha fazla sorumluluk almaktadır. Oysaki öğretmenlerden beklenen öğrencinin başarı durumundan sorumluluk algıladıkları kadar başarisızlık durumundan da sorumluluk algılamalarıdır. ğretmenden ğrencinin başarisına olumlu yönde etki edebileceği algısıyla davranışlar sergilemesi, nitelikli ğretim etkinlikleri düzenlemesi, başarisızlık durumlarında öğrenciyle ilgilenmesi, rehberlik ederek onu yönlendirmesi beklenmektedir denilebilir. rnek vermek gerekirse, “lek” konusunu en iyi şekilde anlatmak için çabalayan bir coğrafya öğretmeninin yüksek başarı sorumluluk algısıyla davrandığını söyleyebiliriz. Sınıftaki çoğu öğrencinin konuyu anladığını gören ğretmen bu başarıdan kendisini sorumlu tutacaktır. Bu ğretmenin konuyu anlamayan öğrencilerin başarisızlık nedenini kendisi dışındaki etmenlerle açıklayarak-örneğin öğrencinin temel matematik işlemlerini yapamıyor olması- öğrenciyle ilgilenmemesi onu başarisızlık durumundan sorumluluk almadığının bir göstergesidir. Burada öğretmenden beklenen öğrenciyle ilgilenerek onun bu eksiğini gidermesi yönünde yardım etmesi ve yol göstermesidir. Öğretmenin yüksek sorumluluk algısıyla hareket etmesi öğrencinin başarisına olumlu etki edecektir. ğretmeninin kendisiyle ilgilendiğini gören ğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirerek ğretim etkinliklerine daha fazla gdlenecektir. Öğrencinin başarisının artmasında etkili olan öğretmenin akademik başarı sorumluluk algısının da ğrenci başarisıyla orantılı olarak yükseleceği söylenebilir.

#### **4.1.5.Ortaöğretim ğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

Ortaöğretim ğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, sorumluluk alma boyutu ile ders

yönetimi boyutu arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=,234$ ;  $p<,05$ ), insan yönetimi alt boyutuyla ise negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=-,155$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur. Öte yandan başarısızlıktan sorumluluk alma boyutu ile ders yönetimi boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın insan yönetimi boyutu ile negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki( $r=-,231$ ;  $p<,05$ ) bulunmuştur.

Bu ilişkilere göre öğrencinin akademik başarısından kendisini sorumlu hissedilen ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci biçimi sergiledikleri söylenebilir.

#### **4.1.6.Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçimleri İle Akademik Başarı Sorumluluk Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma**

Öğrencinin akademik başarısının en önemli belirleyicilerinden biri öğretmenin sınıfını yönetirken sergilediği davranışlardır. Her öğretmen kendi eğitim felsefesine göre sınıfını yönetir. Yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıfını yönetirken sergilediği davranışların öğretmenin akademik başarı sorumluluk algı düzeyinin anlaşılabilirliğini ifade etmektedir (Kurt, 2013).

Bu araştırmanın sonuçları ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzey olduğunu ve öğrencinin akademik başarısından sorumluluk algılayan öğretmenin sınıf yönetiminde müdahaleci bir tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar Kurt(2013) tarafından biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısı sorumluluk algılarını sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kurt (2013) yaptığı araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzey olduğunu ve sınıf yönetiminde en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullandıklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin akademik başarısından sorumluluk algılayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde müdahaleci biçemi sergilemelerinin temelinde, akademik başarının sağlanması için önce sınıf disiplinin sağlanmasının gerektiği düşüncesi olabilir. Öğretimsel etkinliklerin verimli şekilde yürütülebilmesi için temel sorumluluğu kendisinde gören öğretmen öğrencinin davranışını kontrol etme zorunluluğu hissetmektedir denilebilir. Sınıf yönetiminde bu anlayışa göre hareket eden öğretmen öğrenci başarısızlık durumlarını doğal olarak öğrencinin derse güdülenmemesi, dersini dinlememesi, disiplinsiz davranışlar sergilemesi gibi etkenlerle açıklayacaktır.

Öte yandan ortaöğretim öğretmenlerinin akademik başarı sorumluluk algılarının orta düzey olduğu sonucundan yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerde kontrolün kendilerinde olmasına öğrencinin akademik başarısından daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Celep ve Erdoğan (2002) tarafından ortaöğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma kapsamında öğrenciler öğretmenlerin; sınıf içerisinde düzenlenen etkinliklerde öğrencilerin önerilerini önemsemedikleri, sınıfta uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemedikleri, yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin görüşlerini almada yetersiz kaldıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerden öğrencinin akademik başarısı için güdülenmesinin şart olduğu anlayışına göre hareket etmeleri, öğrenciye sınıf içi etkinliklerin merkezinde olduğunu hissettirecek şekilde sınıf yönetimi davranışları sergilemeleri beklenmektedir denilebilir.

#### **4.2.Öneriler**

Araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre öneriler aşağıda sunulmuştur.

- 1) Karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla benzer bir çalışma ortaokulda görev yapan öğretmenlerle veya sınıf öğretmenleriyle yapılabilir.
- 2) Bu çalışma devlet okulları ile sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma sadece özel liselerde görev yapan öğretmenlerle veya devlet okulları ve özel okulları karşılaştırma amacıyla yapılabilir.
- 3) Öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımaları ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- 4) Hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerin akademik başarı sorumluluk algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (12), 1-8. <http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/381/2374> adresinden erişildi.
- Ağaoğlu, E. (2014). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 792-806. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038074/5000036931> adresinden erişildi.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*. 8(2), s.567-586. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038173/5000037030> adresinden erişildi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, 343-360. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/download/1021003930> adresinden erişildi.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Denetim Odaklarına İlişkin Algıları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3, 171-180. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078669> adresinden indirildi.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı 51, s.353-370. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050640/5000047888> adresinden erişildi.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 25, 9-20. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/1133-2011071510246-aksoy.pdf> adresinden erişildi.
- Arslan, H. (2014). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, R., Ömür, Y. E., Argon, T. (2014). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik



Algıları İle Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 40, s. 1-12. ISSN:1300-8889. DOI: 10.15285/EBD.2014409739.

Bacanlı, H. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, E. (1989). Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemindeki Durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, 127-135. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/download/5000049333/5000046653> adresinden erişildi.

Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baştürk, Ü., & Zeren, Ş. G. (2015). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güdüleme Yöntemleri: Ortaokul Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 147-175. [https://www.academia.edu/22043501/Okul\\_Mudurlerinin\\_Kullandigi\\_Guduleme\\_Yontemleri\\_Ortaokul\\_Ogretmenlerinin\\_Değerlendirmeleri](https://www.academia.edu/22043501/Okul_Mudurlerinin_Kullandigi_Guduleme_Yontemleri_Ortaokul_Ogretmenlerinin_Değerlendirmeleri) adresinden erişildi.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükalın Filiz, S. (2015). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 212-231). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Celep, C. & Erdoğan, S. (2002). Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 27, Sayı 124, s. 13-22. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5153/1284> adresinden erişildi.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Calp, Ş. & Bacanlı, H. (2016). Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 40, 300-317. ISSN:1302-8944.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 35, 53-64. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048493/5000045813> adresinden erişildi.

Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 14, Sayı 1. 255-269. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086801/5000080730> adresinden erişildi.

- Demirtaş, H. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, 113-123. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/download/1021003972/1021003796> adresinden erişildi.
- Dönmez, A. (1986). Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 259-280.  
[Doi:10.1501/Egifak\\_0000001114](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001114)
- Durukan, H., & Öztürk, H., İ. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ekici, G. (2012). Öğretmenlerin Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 23-35.
- Ekici, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 38, Sayı 169. s. 263-279.
- Ekici, G. (2014). Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Başarisızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler. *İlköğretim Online*. 13(4), s.1414-1448.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000075287/5000070256> adresinden erişildi.
- Ercan, L. (2015). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 187-206). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2014). Sınıf Disiplini ve Kuralları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 81-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2014). Sınıfta Güdüleme. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 213-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2015). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2015). Sınıf içi İletişim ve Etkileşim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 18-51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güdücü, F. (2008). *Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri*. Yayınlanmış Tez: Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Isparta.

- Güler, E. (2005). *Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi*. Yayınlanmış Tez: İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2013). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, U. (2014). Sınıfta Güdülenme. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 295-309). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güvenç, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Sınıf Yönetim Biçemleri ve Denetim Odakları*. Yüksek Lisans Tezi: Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Entitüsü, Çanakkale.
- Güvenç, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Denetim Odakları. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 33. 64-80.  
<http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25117/265214> adresinden erişildi.
- Güvenç, E. & Güvenç, H. (2014). İlköğretim Matematik İle Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Özerklik Desteği Algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy EducationSciences*, 9 (3), 311-320. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185364> adresinden erişildi.
- Güvenç, H. (2011a). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Öz Yeterlilik Algıları. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(1). s.99-116.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050534/5000047792> adresinden erişildi.
- Güvenç, H. (2011b). Öğretmen Adayı Öğrencilerin Mesleki Öz Yeterlilik Algıları İle Öğrenci Başarısı Sorumluluk Algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy EducationSciences*, 6 (2), 1410-1421.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/download/5000063217/5000059366> adresinden erişildi.
- Helvacı, M. A., & Başın, H. (2013). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyon Yaklaşımları (Uşak İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 44, 300-322. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/download/5000068581/5000063642> adresinden erişildi.
- İhtiyaroğlu, N., & Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğretmenlerin Etkililik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, 45-55. [https://www.journalagent.com/pausebed/pdfs/PAUSBED-58815-RESEARCH\\_ARTICLE-IHTIYAROĞLU.pdf](https://www.journalagent.com/pausebed/pdfs/PAUSBED-58815-RESEARCH_ARTICLE-IHTIYAROĞLU.pdf) adresinden erişildi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi. *TurkishStudiesAcademicJournal*, 8 (6), 473-490. Doi: 10.7827/TurkishStudies.4807
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algısına Etkisinin Analizi. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies International Journal of SocialScience*, 6 (8), 901-939. Doi: 10.9761/JASSS1865
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Tez: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri*, İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 3, Sayı 3. s.379-386. ISSN:2146-9199.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), 2177-2178. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1870
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Öncü, H. (2015). Motivasyon(Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 159-182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf Ortamını Etkileyen Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkenler. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi(Geliştirilmiş 2. Baskı)* içinde (s. 197-229). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *TurkishJournal of EducationalStudies*, 1 (2), 190-215. [https://www.academia.edu/11817500/Okul\\_Müdürlerinin\\_Öğretmenleri\\_Motive\\_Etme\\_Yaklaşımları](https://www.academia.edu/11817500/Okul_Müdürlerinin_Öğretmenleri_Motive_Etme_Yaklaşımları) adresinden erişildi.
- Özdiyar Ö., & Demirel, M. (2010). Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri. *Balıkesir UniversityJournal of SocialSciencesInstitutue*, 12 (22), 148-165. [http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/makaleler/hakem/EB143\\_115.doc](http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/makaleler/hakem/EB143_115.doc) adresinden erişildi.

- Özgüngör, S. (2003). Mükemmelliyeçilik ve Özerk Destekleyici Davranışların Amaç Tazları İle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*. Sayı 127. 25-30.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 117-153). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sardoğan, M. E. (2014). Öğrencilerin Güdülenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 181-210). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 26, 124-130.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048703/5000046023> adresinden erişildi.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmenin Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 597-607. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/5000050999/5000048227> adresinden erişildi.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259. <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/article/download/5000086319/5000080273> adresinden erişildi.
- Şahin, İ., & Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışları. *İlköğretim Online*, 10 (3), 905-918. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037919/5000036777> adresinden erişildi.
- Şişman, M. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, A. (2014). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 33-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekeli, A. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarıyla Öğrencilerin Sınıfta Gösterdikleri Şiddet (Bullying) Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Tez: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tertemiz, N. (2015). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 109-135). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Turan, S. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf*

*Yönetimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünal, S., & Ada, S. (2008). *Sınıf Yönetimi (Düzenlenmiş 3.Baskı)*. İstanbul: Ege Basım.

Yapıcı, Ş., & Koçyiğit, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri. *International Journal of Social Science*, 5 (2), 349-368. [http://www.jasstudies.com/Makaleler/594849358\\_yapici\\_senay\\_TT.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/594849358_yapici_senay_TT.pdf) adresinden erişildi.

Yazıcı, H. (2012). Motivasyon. Y. Özbay & S. Ercan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 379-405). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar: Bir Eleştirisel Değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 7 (25), 41-53. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/25/04.pdf> adresinden erişildi.

Yılmaz, E. (2006). Sınıf Yönetimi ve Yaklaşımları. R. Arı, & M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 2-20). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, G. (2011). Öğrenme İçin Motivasyon. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi (Geliştirilmiş 2. Baskı)* içinde (s. 17-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**EKLER**

Ek-1. Araştırma İzin Belgesi

Ek-2. Veri Toplama Araçları

- a) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönelik Tutum ve İnanç Anketi
- b) Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği



Sevgili öğretmenim;

Aşağıda iki anket yer almaktadır. Bu anketlerle elde dılecek bilgiler bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Anketleri içtenlikle doldurmanız bizim için çok önemlidir. Çalışmamıza verdiğiniz destek için çok teşekkür ederiz.

Baykal Özden AKDAĞ  
Matematik Öğretmeni  
Hayrullah Kefoğlu Anadolu Lisesi

Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ  
Yeditepe Üniversitesi

Yaş: Öğretmenlikte Geçen Süre: Cinsiyet : K [ ] E [ ]

Branş: Eğitim Durum: Lisans [ ] Lisans Üstü [ ]

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE İNANÇ ANKETİ

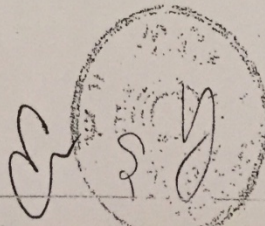
Sayın Öğretmenim; aşağıda sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

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

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>



	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
8. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
9. Ödeylerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
10. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
11. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1□	2□	3□	4□
12. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1□	2□	3□	4□
13. Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
14. Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
15. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1□	2□	3□	4□
16. Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	1□	2□	3□	4□
17. Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
18. Benim sınıftaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1□	2□	3□	4□
19. Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
20. Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1□	2□	3□	4□
21. Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	1□	2□	3□	4□
22. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1□	2□	3□	4□



Yaş: Cinsiyet: Kıdem: Branş: Eğitim Durumu:

### AKADEMİK BAŞARI SORUMLULUK ALGISİ ÖLÇEĞİ

Her bir cümleyi okuyup düşüncenizi yansıtmaya oranını bıraktıkları boşluğa yazınız. Maddelerle ilgili düşüncelerinizi lütfen aşağıda verilen derecelere göre yazınız. 10 ve 10'nun katları dışında sayısal ifade kullanmayınız.

Kesinlikle Tamamen  
Katılmıyorum Belki Katılıyorum

%0 %10 %20 %30 %40 %50 %60 %70 %80 %90 %100

Aşağıdaki maddeler sizin düşüncelerinizi hangi oranda yansıtmaktadır?	Yüzde (%)
1. Uyguladığım bir testin sonucunda öğrencilerimin çoğu başarılı olduysa nedeni, öğrencilerimle iletişim kurmada başarılı olmamdır.	
2. Sorduğum oldukça zor bir soruyu hiç beklemediğim bir öğrenci yanıtladıysa nedeni, derse ilgisini çekebilmiş olmamdır.	
3. Öğrencilerim son derece güç bir kavramla ilgili ilginç örnekler veriyorsa nedeni, bu kavramı son derece iyi açıklamış olmamdır.	
4. Öğrencilerim konuyu bir kez açıklayınca öğrendilerse nedeni, konuyu iyi organize etmiş olmamdır.	
5. Öğrencilerim sınavdan her zamankinden iyi notlar aldıysa nedeni, derslere katılımlarını sağlamış olmamdır.	
6. Öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılı ise nedeni, onları iyi motive etmemdir.	
7. Bazı öğrencilerim diğerlerine göre daha başarılıysa nedeni, onların önbilgilerindeki eksikleri tamamlamış olmamdır.	
8. Oldukça zor bir soruyu öğrencilerimin tümü yanıtladıysa nedeni, bu soruyu çözebilmeleri için onlara her türlü desteği sağlamış olmamdır.	
9. Öğrencilerim geçen seneye göre daha başarılıysa nedeni, bu yıl öğrenmeleri için gerekli zamanı vermiş olmamdır.	
10. Öğrencilerim bir konuyu öğrenmekte zorlanıyorsa nedeni, öğrenmeleri için onları yeterince güdüleyememiş olmamdır.	
11. Öğrencilerim diğer sınıflardakilere göre daha başarısız oluyorsa nedeni, sınıfla uygun iletişimi kuramamış olmamdır.	
12. Öğrencim sürekli düşük notlar alıyorsa nedeni, onun ilgisini derse çekemememdir.	
13. Dersim sınıftaki bazı öğrencileri oldukça zorluyorsa nedeni, onların önceki bilgilerindeki eksiklikleri fark etmemiş olmamdır.	
14. Öğrencilerimin büyük bir bölümü başarısızsa nedeni, öğrenmeleri için gerektiği kadar zaman vermemiş olmamdır.	
15. Öğrencimin başarısında en ufak bir iyileşme olmuyorsa nedeni, onun gereksinimlerini karşılayamamamdır.	
16. Öğrencimin notları sürekli düşüyorsa nedeni, öğrenmesi için ona yeterince destek olamamamdır.	
17. Dersin sonunda öğrencilerin çoğunun konuyu anlayamadıklarını hissediyorsam nedeni, konuyu iyi organize edememiş olmamdır.	
18. Herhangi bir konunun öğrenilmesinde günlük yaşanıyorsa nedeni, benim konuyu yeterince iyi açıklayamamış olmamdır.	