



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

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Merve KULABER  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2015



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIF YÖNETİM BEKLENİMLERİNİN SESLİ DEĞİŞ-  
KENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ  
ÖRNEĞİ)

Ad-Soyad:

MERVE KULABER

ONAY:

Danışman :

PROF. DR. SETER ADA

Üye:

PROF. DR. NÜNEVER SETİN

Üye:

DOÇ. DR. Z. NURDAN BAYDAL

Onay Tarihi: 30.03.2015



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

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Merve KULABER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Sefer ADA

İSTANBUL, 2015

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLOLAR LİSTESİ .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
SİMGELER LİSTESİ .....	xiii
ÖNSÖZ .....	xiv
ÖZET .....	xv
ABSTRACT.....	xvi

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sayıltı .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	5
1.7. Tanımlar.....	5

### BÖLÜM II

#### İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Eğitim.....	7
2.2. Sınıf Yönetimi.....	8
2.3. Sınıf Yönetim Modelleri .....	10
2.3.1. Önlensel Model.....	10
2.3.2. Gelişimsel Model .....	10
2.3.3. Tepkisel Model .....	11
2.3.4. Bütünsel Model.....	11
2.4. Eğitim ve Öğretim .....	11
2.5. Okul .....	14
2.5.1. Okulun Amaç ve Görevleri.....	16
2.5.2. Okul Büyüklüğü.....	18
2.5.2.1. Okul Büyüklüğü Kavramı.....	18

2.5.2.2. Küçük Okulların Özellikleri ve Üstünlükleri.....	19
2.5.2.3. Büyük Okulların Üstünlükleri .....	19
2.6. Öğretmen Özellikleri .....	20
2.6.1. Sınıfta Öğretmenin Yeri.....	23
2.6.2. Öğrenci.....	25
2.7. Eğitimde Verimlilik .....	25
2.7.1.Eğitimde Verimliliğin Göstergeleri .....	26
2.7.1.1.Tesisler.....	28
2.7.1.2. Donanım.....	28
2.7.1.3. Eğitimsel Materyaller .....	28
2.7.1.4. Öğrenci Sayısı.....	29
2.7.1.5. Oturma Düzeni.....	29
2.7.1.6.Temizlik .....	31
2.7.1.7.Gürültü .....	32
2.7.1.8. İletişim .....	33
2.7.1.9. Işık .....	34
2.7.1.10.Renk .....	35
2.7.1.11. İletişim ve Etkileşim .....	35
2.7.1.12. Kurallar ve Disiplinin Sağlanması .....	37
2.7.1.13. Sınıf İçi İlişkiler .....	39
2.8. Öğrenci Başarısı.....	39
2.9. Birey Olarak Öğrenci.....	42
2.10.Konuyla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar .....	43

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

2.1. Araştırma Modeli .....	46
2.2. Evren ve Örneklem .....	46
2.3. Veri Toplama Araçları .....	46
2.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	46
2.3.2. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi .....	47
2.4. Verilerin Toplanması .....	47
2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	47

**BÖLÜM IV**  
**BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Bulgular .....	48
4.1.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular .....	48
4.1.2.Grubun Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bulgular .....	50
4.1.3.Demografik Değişkenlerle Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular (Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular) .....	51

**BÖLÜM V**  
**SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar .....	77
5.2.Tartışma .....	80
5.3. Öneriler .....	82
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler .....	82
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler .....	83
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>84</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>91</b>
<b>ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</b>	<b>92</b>
<b>SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ANKETİ .....</b>	<b>93</b>
<b>SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ANKETİ KULLANIM İZİNİ.....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>96</b>

## TABLULAR LİSTESİ

TABLO 2.1.Eğitim Kalitesi Modelleri .....	27
TABLO 2.2.Sınıf Aydınlatması.....	35
TABLO 4.1.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri .....	48
TABLO 4.2.Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri .....	48
TABLO 4.3.Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri .....	49
TABLO 4.4.Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	49
TABLO 4.5.Öğretmenlerin Sınıf Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	49
TABLO 4.6.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri .....	50
TABLO 4.7.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri .....	50
TABLO 4.8.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	51
TABLO 4.9.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	52
TABLO 4.10.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama Ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	52
TABLO 4.11.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....	52
TABLO 4.12.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....	53
TABLO 4.13.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	53

TABLO 4.14.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>54</b>
TABLO 4.15.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>54</b>
TABLO 4.16.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama Ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>54</b>
TABLO 4.17.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>55</b>
TABLO 4.18.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>55</b>
TABLO 4.19.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	<b>55</b>
TABLO 4.20.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	<b>56</b>
TABLO 4.21.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	<b>56</b>
TABLO 4.22.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	<b>57</b>
TABLO 4.23.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	<b>57</b>



TABLO 4.24.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama Ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	<b>58</b>
TABLO 4.25.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Program Hazırlama Ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	<b>58</b>
TABLO 4.26.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	<b>59</b>
TABLO 4.27.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	<b>59</b>
TABLO 4.28.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	<b>60</b>
TABLO 4.29.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	<b>60</b>
TABLO 4.30.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	<b>61</b>
TABLO 4.31.Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	<b>61</b>
TABLO 4.32.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>62</b>
TABLO 4.33.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Lsd Testi Sonuçları .....	<b>62</b>

TABLO 4.34.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>63</b>
TABLO 4.35.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Lsd Testi Sonuçları .....	<b>63</b>
TABLO 4.36.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>64</b>
TABLO 4.37.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları .....	<b>64</b>
TABLO 4.38.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>65</b>
TABLO 4.39. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Lsd Testi Sonuçları .....	<b>66</b>
TABLO 4.40.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>66</b>
TABLO 4.41.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>67</b>
TABLO 4.42.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları .....	<b>67</b>
TABLO 4.43.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	<b>68</b>

TABLO 4.44.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	<b>69</b>
TABLO 4.45.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	<b>69</b>
TABLO 4.46.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	<b>70</b>
TABLO 4.47.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	<b>71</b>
TABLO 4.48.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	<b>72</b>
TABLO 4.49. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Lsd Testi Sonuçları.....	<b>72</b>
TABLO 4.50.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	<b>73</b>
TABLO 4.51.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Lsd Testi Sonuçları.....	<b>74</b>
TABLO 4.52.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	<b>75</b>
TABLO 4.53.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	<b>75</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okul Akademik İyimserliğinin Bileşenlerinin Üçlü Karşılıklı İlişkisi.....	16
Şekil 2.2. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci .....	21
Şekil 2.3. Örgütsel/Okulsal Etkililik.....	26
Şekil 2.4. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri.....	30
Şekil 2.5. Öğretmen-Öğrenci Sınıf-içi Etkileşimi .....	36
Şekil 2.6. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü .....	40
Şekil 2.7. Hatırda Tutma Konusunda İnsan Yapısının Algılama Biçimleri .....	41

## SİMGELER LİSTESİ

$f$	Frekans
$\% geç$	Geçerli puanların yüzdesi
$\% yığ$	Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama değeri
$ss$	Standart sapma değeri
$Sh_{\bar{x}}$	Aritmetik ortalamanın standart hata değeri
$sd$	Serbestlik derecesi
$N$	Dağılıma ait veri sayısı
$p$	Anlamlılık katsayısı
$KT$	Kareler Toplamı
$KO$	Kareler Ortalaması
$\chi^2$	Chi-Square (Ki kare değeri)
$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar ortalaması
$F$	Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
$t$	t-testi sonucu elde edilen değer

## ÖNSÖZ

“Teknoloji Çağı” olarak nitelendirilen günümüzde, çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek biz öğretmenlerin en önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Günümüzün ihtiyacı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğrenen, merak eden, araştıran, sorgulayan öğrencilerdir. Öğrencilerin bu özelliklerini geliştirmek için en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu çalışma ile ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmam süresince, sabırlı, hoşgörülü ve destekleyici tavrı ile beni cesaretlendiren, bilgi birikimini esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Sefer ADA’ya sonsuz teşekkür, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimimi aldığım, tutum ve davranışlarıyla bana örnek olan, bilgileriyle ufkumu genişleten tüm öğretim üyelerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Bana eğitimin değerini öğreten, gelişimim konusunda her zaman destek olan huzurlu, mutlu bir eğitim hayatım olmasını sağlayan, her konuda gelişmeye teşvik eden sevgili annem Cavidan KULABER'e ve her zaman, her koşulda arkamda durarak bana destek olan babam Hasan KULABER'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

## ÖZET

### İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerinin cinsiyete, bransa, kıdeme, mezun oldukları okullara, okuttukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin ve sınıf yönetim yeterlilikleri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ekim 2014 itibarıyla İstanbul ili ilkokul ve ortaokullarında 78.139 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında 301 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri Gündüz (2001) tarafından geliştirilen 5 boyutlu Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi kullanılarak ölçülmüştür. Anketin alt boyutları fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıfın ilişki düzeni, zamanı etkili kullanma ve davranışların geliştirilmesi ve düzenlenmesi alt boyutlarıdır. Anketin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,11$ ) yeterli, Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilik düzeyleri genellikle ( $\bar{x}=3,00$ ) yeterli, Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,05$ ) yeterli, Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,22$ ) yeterli, Zaman Yönetimi Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,09$ ) yeterli ve Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,16$ ) yeterlidir. Öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri cinsiyete, kıdeme ve okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre, 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, 1. sınıfı ve ortaokulu okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre Sınıf Yönetim Yeterlilikleri daha yüksektir.

**Kullanılan Anahtar Kelimeler:** Sınıf, Sınıf Yönetimi, Öğrenci, Öğretmen.

## ABSTRACT

### ASSESSMENT OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES (THE CASE OF ISTANBUL)

This study aims at determining the classroom management competencies of elementary and middle school teachers as well as at finding out if these competencies vary in statistically significant ways depending on gender, subject, experience, university attended and grade level taught. The focus of the research is teachers who work in elementary and middle schools in Istanbul. As of October 2014, there are 78.139 teachers in the elementary and middle schools in Istanbul. As part of this study, 301 teachers were surveyed. The research is based on the descriptive research model. The classroom management competencies of teachers were assessed by using the Five Strand Classroom Management Competencies Survey developed by Gündüz (2001). The five strands of the survey are management of the physical environment, planning and implementation, relational order of the class, effective time management, and behavior improvement. The Cronbach Alpha value, which indicates the credibility of the survey, was calculated as 0,84.

According to the results of the research, the classroom management competency level of teachers is always adequate ( $\bar{x}=3,11$ ); their competency level for management of physical environment is usually adequate ( $\bar{x}=3,00$ ); their competency level for planning and implementation is always adequate ( $\bar{x}=3,05$ ); their competency level for the relational order of the class is always adequate ( $\bar{x}=3,22$ ), their time management competency level is always adequate ( $\bar{x}=3,09$ ); and their competency level for behavior improvement is always adequate ( $\bar{x}=3,16$ ). The classroom management competencies of teachers vary depending on gender, experience and the grade level they work with. It was found that female teachers have more effective classroom management competencies in comparison to male teachers. At the same time, teachers with 21 or more years of teaching experience were found to have better classroom management competencies than teachers with less experience. Last but not the least, Grade 1 teachers and middle school teachers were found to have higher classroom management competencies.

**Key words:** Classroom, Classroom Management, Student, Teacher.



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Ailelerin dışında ve aileden sonra çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi olan kurum 'okul'dur. Okula giden çocuklar süre bakımından ana-babalarından daha çok okulda etkileşimde bulunmaktadır (Çaplı, 1993). Okulda öğrenmenin gerçekleştiği ortam sınıftır. Sınıf, eğitim araç gereçlerinin bulunduğu, ders işlenmek üzere planlanmış eğitim birimidir. Sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümlüme gerçekleştirerek öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturmaktır (Sarıtaş, 2005).

Öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Ancak öğretmen bu temel görevini yerine getirirken, öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir. Tüm bu işlerin belli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisini gerektirir. Sınıf yönetimi kavramı öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Erden, 2008).

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur (Aydın, 2013).

Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. ikincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir. Sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde ,kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülmelidir (Karip, 2003).

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, sosyokültürel özellikleri, bedensel ve ruhsal sağlığı gibi faktörler, sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri, öğrencileri algılayışı da önemlidir. Öğretmenin, öğrencileri değerli bir varlık olarak görmesi veya tam tersi ne yapılırsa yapılsın herhangi bir sonuca ulaşamayacağını düşünmesi, farklı davranış şekillerini benimsemesine, dolayısıyla farklı sınıf yönetim modellerini uygulamasına yol açar (Erdoğan, 2008).

Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, planlı, sistemli, değişikliklere uyum sağlayabilen, koruyucu destekleyici, öğrencinin gelişim açısından yönlendirici, samimi, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilme, etkinin iletişim becerilerine ve öğrencilere karşı dostça davranabilme özelliklerine sahip olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Anılan bu özellikler öğretmenin kişisel eğilimleriyle ve eğitimiyle ilgilidir. Eğer öğretmen bu özellikleri geliştirme imkânına sahipse, bu konudaki becerilerini geliştirip meslek yaşantısında kullanabilmesi ve dolayısıyla, öğrencilerle kuracağı iletişimde geliştirici olması beklenmektedir (Çalışkan, 2003).

Öğrenci özelliklerinden cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba ile birlikte yaşama değişkenleri açısından çocukların okul başarılarında farklılaşmalar belirlenmiştir. Öğrenci özellikleriyle öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmaktadır (Balcı, 2007).

Okulda sınıf başarısını belirleyen diğer faktörlerden biri de eğitim materyallerinin yeterli olması ve bunların etkin kullanılmasıdır. Öğretmenler, ders kitaplarıyla birlikte eğitim öğretime destekleyici olarak materyallerini de kullanarak öğrencinin bilgilerinin pekişmesini kolaylaştırır. Öğretimde materyaller yeni bilgilerin kazanılmasında vazgeçilmez unsurlardır. Çünkü çok iyi tasarlanamamış bir materyalde bile gizli bir mantık ve bilgi vardır ve bunu görmesini başarabilen öğretmenler tarafından bilinçli metotlarla öğretmenler tarafından zamanla kazanılır (Raywid, (1999) ,akt. Kalfa, 2006).

Okullarda oturma düzeni, sınıf ortamında öğrenme-öğrenme sürecini etkileyen çok önemli basit bir diziliş olarak kabul edilmeyecek bir değişkendir. Burada öğretmen oturma düzenini belirleyerek hem kendisi için hem de öğrencileri için bir rol biçmektedir. Öğretmenin bu ilişkiyi doğru tespit etmesi gerekmektedir. Ancak doğru bir tespitle dersin amaçlarına göre öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlayabilir. Bunun yanında bazen

öğretmenin oturma düzenini değiştirme konusunda çok fazla alternatifinin olmadığı zamanlarda olmaktadır (Çeliköz, 2006).

Okullarda sınıf içi etkileşim sürecinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi inceleme konusu yapıldığında her sınıf ortamında öğrenmeye etki edecek olumlu veya olumsuz etkilerde bulunacak bir atmosfer bulunmaktadır. Sınıf atmosferini etkileyen en önemli davranış kalıbı ise öğretmenin izlediği öğretim yaklaşımı, yöntemi ve tekniği ile kullandığı eğitim materyalleri ve izlediği iletişim sanatı ile sağlanır. Sınıf içinde iletişimi başarıyla uygulayabilmek öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak gelişmektedir. Bu etkileşim yönü ve süreci aşağıdaki Şekil 2.6'da ifade edilmektedir (Garrison, K.C. ve Magoon, R.A., 1972'den akt. Özgün, 2008).

Disiplin de, mevcut yasa, kural, ilke ve düzene uygun davranmayı ifade eder. Eğitimde disiplin; öğrenciye istenilir davranışı göstermek ve öğretmek, bu davranışı sergileyip sergilemediğini izlemek, davranışı beklenenden daha iyi sergilediğinde onu ödüllendirmek, iyi sergilemediğinde cezalandırmaktır. Disiplin yanlış anlaşıldığı sekliyle sadece ceza verme işlemi olmayıp, başka birçok işlevi olan geniş bir kavramdır. Özdenetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme, amaçlı ve kooperatif etkinlikler gibi işlevler disiplinin diğer boyutlarını oluşturmaktadır. Zamanlarını öğrencileri kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenler başarılı olamamaktadırlar. Çünkü disiplin başkalarını kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Saritaş, 2003).

Öğrencinin etkin hale getirilmesi, öğrenilecek konunun iyi öğrenilmesini, öğrencilerin öğrenilecek şeyi duyup görerek onunla ilgili sorular sormasını ve başkalarıyla tartışabilecek duruma gelmesini sağlar. Aktif öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak katarak motivasyon ve katılımı artırır. Öğrencileri yarışmaktan çok işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder. Bu da sıkça paylaşmayı ve desteği gerektirir. Bu tür öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler sürekli olarak anında geribildirim verir ve alırlar (Şahinel, 2003).

Sınıf yönetiminde çeşitli yaklaşımlar ve çeşitli sınıf yönetim modelleri bulunmaktadır. mesleğin doğasına uygun olarak farklı öğrenci tipleri ve farklı öğretim programlarının, farklı sınıf ortamlarında uygulanması dolayısıyla sınıf yönetim becerileri bir yelpaze gibi

şekillenmiştir. Sınıfın fiziki ortamının yönetimi, öğretim programlarının yönetimi, davranış geliştirme becerisi, sınıfın ilişki düzeni, zaman yönetimi, disiplin metotlarının belirlenmesi vb. gibi faktörler sınıf yönetiminin temelinde yer almaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri farklı boyutlardan incelenerek varsa geliştirmeye açık alanların tespit edilmesi hedeflenmiştir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri ne düzeydedir?

## **1.3. Alt Problemler**

- İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada İstanbul İli ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri cinsiyete, branşa, kıdeme, mezun oldukları okullara, okuttukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin ve sınıf yönetim yeterlilikleri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğrenci merkezli yaklaşımlar yaygınlaşsa da öğretmenin eğitimdeki kilit rolü değişmeyecektir. Öğretmenin öğrenciye bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerleyebilmesi için rehberlik etmek üzere donanımlı olması beklenir. Teknolojilerdeki

ilerlemelere rağmen öğrencilerin yaşlarıyla bir arada ve sosyalleşerek öğrenme gerçekleştirdiği okul sistemi yaşamakta ve sınıf okulda öğrenmenin uzmanlığını sergilediği birim olarak önemini korumaktadır. Öğretmen branşında ne derece donanımlı olursa olsun öğretmenlik becerileri yani sınıf yönetimi yeterlilikleri ile taçlanmadıkça beklenen düzeyde başarıya ulaşması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenin teknik uzmanlık dalının yanı sıra formasyon eğitiminden geçirilmesi, sınıf yönetim becerilerinin yükseltilmesi eğitimin niteliğini doğrudan etkileyecektir.

Bu önemli husus dikkate alınarak öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri farklı boyutlardan incelenmesi ve varsa geliştirmeye açık alanların tespit edilmesi araştırmaya değer görülmüştür.

### **1.5. Sayıtlı**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

- Araştırma İstanbul İlindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile,
- Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
- Araştırmada elde edilen bulgular Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi'nin kapsamı ile,
- Öğretmenlere ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Sınıf** : Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur (Aydın, 2013).

**Beceri :** Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağılı olarak bir işi başarma veya bir işlemleri amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğı.(TDK, 2015).

**Sınıf Yönetimi:** Eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliğı, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdömlüme gerçekleştirerek öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturma (Sarıtaş, 2005).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALAN YAZIN

#### 2.1. Eğitim

Eğitim, bireye bilgi ve kabiliyetin sistematik bir şekilde verilerek insanı özgürleştirme sürecidir. Eğitim tarihi incelendiğinde eğitimin bir süreç olduğu görülür. Eğitim etkileşimi, öğretene ve öğrenen arasında gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bu etkileşimin özü hem bir sosyal sorumluluktur. Eğitim sürecinden geçen birey, birey olma yetisini kazanır ve toplumun daha iyi ve eğitilmiş bireylerden oluşması için sağlam bir temel atılır. Eğitim bir ahlaki moral yapı oluşturur. Eğitim süreci bireye ahlaksal ve bir moral yapı kazandırır. Eğitim bireyin kendi kendine karar verecek duruma gelmesi, ergin olması çevresindeki insanlara karşı, topluma karşı ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluk duygusunun gelişmesi demektir (Hesapçıoğlu, 2004).

Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009).

Eğitimin amacı, kişinin yaşamı boyunca karşılayabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri öğretmek ve iyi vatandaş yetiştirmektedir. Öğrencilerde öğrenme için var olan enerjilerin ortaya çıkması için öğretme merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime mutlaka geçilmelidir. Çünkü ancak böylece düşünülebilen, soran, sorgulayan öğrenciler ortaya çıkacaktır (Erdem, 1994).

Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitimin iki türü vardır. Bunlardan ilki formal eğitimidir. Bu eğitim, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı ve amaçlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. . Okullarda verilen eğitim formal eğitimidir ve yapılan değerlendirme işlemleri ile geri bildirimler sağlanır. Eğitimin diğer türü olan informal eğitim ise, yaşam içinde kendiliğinden oluşur. Bu eğitim amaçlı ve planlı olarak yapılır. Bu eğitim amaçlı ve planlı değil gelişigüze'dir (Fidan ve Erden, 1998).

Günümüzde en kabul gören eğitim tanımı ise Ertürk'ün yapmış olduğu tanımdır. Bu tanıma göre 'Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir' (Ertürk, 1998).

Öğrenme, bireyin kişisel olarak kendini yapılandırma sürecidir. Eğitim, aktif bir süreçtir ve bilgilerin aktif bir süreçte yapılandırılmasıdır. Bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından alındığı pasif bir süreç değildir. Eğitim, öğrenilen bilgilerin kümülatif bir şekilde bilgiler arasında bağlantıların kurulmasıdır. Öğrenme her zaman mevcut bilgi ve bilişsel yapılar üzerine kuruludur. 'Eğer tüm eğitim psikolojisini tek bir prensip altında toplamak isteseydim, şöyle derdim: Eğitim öğretimi etkileyen tek önemli unsur öğrencinin mevcut bilgileridir. Bunu tespit edin ve ona uygun bir şekilde eğitim yapın. Öğrenme iş birliktir' (Güleryüz, 2011).

'Bilgi Çağı' ya da 'Bilim Çağı' olarak nitelendirilen günümüzde; çağı yakalamanın ve çağın gereklerine uygun yaşamının yolu kuşkusuz ki eğitimden geçmektedir. Teknolojinin gelişip ağlarını hızla ördüğü günümüzde, eğitime duyulan geçmemiş bir insanın başarılı olması zordur. Geçimi sağlamanın, aile kurmanın, toplumsal konum sağlamanın, bir meslek edinmenin, iyi bir insan ve yurttaş olmanın, en iyi aracı eğitimidir (Başaran, 1994).

Eğitim eski nesillerin yeni nesillere bilgi aktarımı süreci olarak ya da uzmanlığı oluşturan tecrübe ve becerilerin diğerlerine aktarılması olarak da tanımlanabilir. İlerleyen teknoloji sayesinde çift yönlü iletişimi içeren eğitimin bu tanımı bireyler arası bilgi aktarımı ile sınırlı kalmayarak kitaplar, bilgisayarlar gibi öğretim programının sıralı olarak tek yönlü sunulabilmesi sayesinde bireyselleşmiş olarak da uygulama alanı bulmaktadır. Günümüzde birey eğitim almak istediği konuyla ilgili bir materyal edinerek bireysel öğrenme hızına göre ilerleyebilmekte ve tek başına eğitimini başarabilmektedir. Bu durumu da dikkate alarak yeniden bir eğitimin tanımı yapmak gerekirse eğitim süreci; bireyin belirli bir konuda gelişimi için sunulmuş planlı aktiviteler bütünü olarak nitelendirilebilir.

## **2.2.Sınıf Yönetimi**

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf



içindeki yaşamın,önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur (Aydın, 2013).

Eğitimde asıl hedef etkinlik ve verimliliği arttırmaya dönük uygulamaların bilimsel bir zemine dayandırılmasıdır. Bu hedefe ancak uygun şekilde planlanmış öğretme ve öğrenme alanları ile ulaşılabilir. Bu nedenle sınıf yönetimi sınıf öğretmenlerinin en yeterli olmaları gereken alan olarak önemi her dönemde korumaktadır (Ada, 2000).

Sınıf yönetimi, eğitim bilimleri alanında 1980'li yıllardan sonra hızlı gelişme gösteren bir alandır. Türkiye'de de 1997 – 1998 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarına girmiştir (Gündüz, 2004).

Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. ikincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir. Sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde ,kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülmelidir (Karip, 2003).

Sınıf yönetiminin toplumsal yaşamdaki diğer yönetsel etkinliklerden farklı özellikler taşıdığını belirterek, sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Sınıf yönetimi, okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanıdır.
- Okul kültürü ve iklimi, sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdendir.
- Sınıf düzeni ve öğretimi olarak iki temel boyuta sahiptir.
- Toplumsal kültür sınıf yönetimini etkiler.
- Ülkenin eğitim politikasına göre farklılık gösterir.
- Pek çok iç ve dış faktörden etkilenir.
- Sınıf yönetim biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterir.
- Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen kilit faktördür (Çelik, 2005).

Etkili bir öğretmenden genel olarak şunlar beklenmektedir:

- Sınıfı eğitim için hazırlama,

- Sınıf kurallarını öğrencilerle belirleyip , öğrencilere benimsetme,
- Uygun araç gereçleri temin edip hazırlama
- Öğretimi düzenleyip sürdürme,
- Öğrencilerin uygun davranmasını sağlama (Özdem, 2003).

Öğretmenin hazırlayacağı planın en önemli unsurlarından biri zamandır. Etkinlikler ne kadar iyi planlanırsa planlansın zaman iyi hesaplanmadığında sorunlar çıkmaktadır.

Öğretmenin zamanı etkili kullanabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Ekici, 2002) :

- Amaçlar net olarak belirlenmeli
- Detaylı bir ders planı hazırlanmalı
- Öğrencilerin özellikleri bilinmeli ve etkinlikler esnasında bu özellikler dikkate alınmalı
- Materyaller derse başlamadan hazır edilmeli
- Öğretmen derse zamanında ve etkili bir şekilde başlamalı
- Sınıf kuralları sıkı bir şekilde uygulanmalı
- Etkinlikler ve materyaller aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmeli
- Zamanı boşa geçirmeye çalışan öğrencilere taviz verilmemeli

### **2.3. Sınıf Yönetim Modelleri**

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Başar, 2005).

#### **2.3.1.Önlemsel Model**

Gelecekte meydana gelecek bir davranışın kestirilmesi ve olmadan önce önlemeye yönelik tedbirlerin alınması anlayışına dayalıdır. Amacı, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak verecek bir ortamın engellenmesidir. (Ök, 2006:22).

#### **2.3.2.Gelişimsel Model**

Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır (Ök, 2006). Etkinlikler sürecinde

seçilecek davranış örüntüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Modelin çevre boyutunda, okul, aile ve boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Üre, 2003).

### **2.3.3.Tepkisel Model**

Çalışan sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenin tepki vermesi şeklinde gelişir. Öğrenci ile iletişimde istenmeyen sonuçlar doğurabileceği için eleştirilmektedir. Gruptan çok bireye yönelen, klasik sınıf yönetimi yaklaşımlarını içerir. Tepkisel model kullanılırken her tepkinin bir karşı tepkisi olacağı unutulmamalıdır. Tepkisel modeli çok sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2005).

### **2.3.4.Bütünsel Model**

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılmasını kabul etmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Küçükahmet, 2000: 54).

## **2.4. Eğitim ve Öğretim**

Eğitim; belli bir planlı ve program çerçevesinde, belirli bireysel ve toplumsal hedefler doğrultusunda yapılan ve yaşam boyu devam eden uygulamalı bir süreçtir. Öğretim; eğitim programlarında bulunan bilimsel disiplinlerin öğretim ortamında bireyin ilgi, yetenek ve öğrenme seviyesine göre sistemli olarak verilen bilgi kategorileri olarak sunulmasıdır (Baytekin, 2004).

Günümüz eğitim alanında yapılan çalışmalarda öğrenme öğretim süreci içerisinde 'öğretim' kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Üredi, 2006).

Thomas'a (1981) göre ise; çocuğun okula getirdikleri öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman, öğrenme problemlerini teşhis, etkili öğrenme stratejileri ve velilerin okulu ve çocuklarının öğrenme etkinliklerini destekleme ve benzerleri etkili öğretimi etkileyen etkenlerden bazılarıdır (Thomas 1981'den akt. Balcı, 1993).

Eğitim bir srec iken, ğretim teŐkilatlı, planlı ve düzenli bir çalıŐmayı ifade etmektedir. Öğretim genellikle öğretmenler tarafından öğrencilere bir ğretim kurumunda araç gereç kullanılarak verilmektedir (Akyüz, 2008).

Sınıfta teknolojinin kullanılması, eğitim öğretimin hedeflerine ulaŐmasına yardım edebilir, öğrencilere iş yaşamında gerekli olan yetileri kazanmaları için alıŐtırma sağlayabilir. Elde edilen bu görüşlere göre yaş, cinsiyet ve öğretme deneyimi sınıfta teknoloji kullanımını etkiler. Bunun yanında bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretme tecrübesinin teknoloji kullanabilme algısına doğrudan etkisinin olmadığı görülmüştür (imer, 2007'den akt. il, 2008).

Eğitimin, istenilen davranışların bireyin kendi yaŐantısıyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Eğer bireyin kendi yaşantısında aldığı eğitim sayesinde davranışlarında deđiŐimler meydana geliyorsa bu öğrenmedir. Diğer bir deđiŐle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluŐturulmasıyla gerçekleŐtirilmektedir. Kısaca eğitim istenilen davranışların öğrenilmesi sürecidir. Eğitim ister planlı ve programlı olarak okullarda yapılıŐın (formal eğitim), isterse hiç bir plan ve program barındırmadan geliŐigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılıŐın (informal eğitim), sadece geçerli öğrenme kalıplarını kapsar. Okullarda kazınılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin zararlı diğer ürünleri olarak ortaya çıkar. Davranış değiştirme mühendisleri olarak da ifade edilebilecek eğitimcilerin asıl amacı; eğitim süreci boyunca geçerli öğrenme kalıplarını sağlamak, istenmeyen davranış kalıplarını en az seviyeye indirmek ve yok etmek. Öğretme, ğrenmeyi sağlayıcı faaliyetlerdir. Öyleyse eğitim, ğretim yoluyla gerçekleŐmektedir (Senemoğlu, 1997'den akt. Tanrıöver, 2013). ğretimi etkileyen faktörler bu erevrede Şöyle sıralanabilir:

- ğrenim ve öğrenimi etkileyen iç ve dış faktörler
- ğretime uygun fiziki ortam
- ğretime uygun araç ve gereç tedariki
- Öğreticinin beceri ve psikolojisi
- ğrenim görenin beceri ve psikolojisi

Buna göre, eğitimde ne çıkan yeni değerler ıŐıđında, ders program ve müfredatlarında aşağıdaki hususların vurgulanması önemlidir (zden, 2010):

- DüŐünmeyi ğrenme

- Bilgi üretme
- Problem çözme
- Bireysel çalışma
- Benlik gelişimi
- Sağlıklı iletişim

Eğitim ve öğretim kavramları birbirine çok yakın anlam içermekleri nedeniyle zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Asıl olarak eğitim kavramı içerisinde toplumsal değerleri de alan ahlak boyutu da bulunan bir kavramken, öğretim daha ok teknik bilgi aktarımını kapsamaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışı, eğitim hakkının herkese fırsat eşitliği çerçevesinde dağıtılması ölçüsüne odaklanmıştır. Oysa bilginin ve teknolojinin gelişimlerine paralel olarak belirlenen politikaları etkilediği ve seçilen hedefleri yönlendirdiği yeni anlayışta eğitim, öğrencinin yeteneğini belirlemek ve bu yeteneği geliştirmek üzerine kurulu *yönlendirme* esasını zorunlu kılmaktadır (Aslan, 2000).

Gelişen teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda zenginleştirilmiş eğitim – öğretim ortamının oluştuğu söylenebilir. Alkan'a (1988) göre; Yeni teknolojilerin ve özellikle bilgisayarların eğitimde kullanımını mecburi hale getiren çeşitli sebepler vardır. Öğrenci sayısının hızla artması, buna bağlı olarak öğretmen sayısının yetersiz kalması, öğretilmesi gereken bilginin çoğalması ve buna bağlı olarak karmaşıklaşması, eğitime olan talebin artmasına paralel olarak bundan daha fazla yararlanmak gibi nedenler bunlardan birkaçıdır.

Eğitim-öğretim kavramı, öğreten merkezli geleneksel eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak ilk bakışta tek yönlü bir iletişim sürecini çağırırsa da, kavramın açıklanmasında 'öğretme' teriminin yanı sıra özellikle 'öğrenme' terimine başvurma gereği, çağdaş eğitim biliminin öngördüğü 'olmazsa olmaz' bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş eğitim bilimi, öğretenin değil öğrenenin merkez alındığı 'öğrenme' teriminin kılavuzluğunu, söz konusu kavramı içeriklendirme de özellikle zorunlu koşul olarak dayatmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme, 'becerilerin ve anlayışların kazanılmasını anlatan çok genel bir terim' olarak betimlenmektedir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976).

Geleneksel okul anlayışı, öğrenen örgüt kavramı ile yeniden ele alınmış, öğretene okuldan öğrenen okula geçiş yaşanmıştır. Bu yeni durum, bilginin ezberlenmesi yerine, bireyin davranışlarında anlamlı değişikliklere sebep olması gereği esasına dayanmaktadır (Çalık, 2003).

Geleneksel eğitim öğretim yukarıda da değinildiği gibi öğretmen merkezli ve yaygın olarak sınıf ortamında yapılan eğitimidir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler sayesinde artık geleneksel eğitim anlayışı çehre değiştirmeye başlamıştır. Modern eğitim anlayışı merkeze öğrenciyi alan, öğrenciye diğerlerinden bağımsız bireysel öğrenme hızında ilerleme imkanları sunan, sınıf duvarları ile sınırlanamayan, bilgisayar sayesinde etkileşimli öğrenme fırsatlarını kapsayan formdadır.

## **2.5. Okul**

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunulur, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirmeye çalışır. Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler. Okul ve sınıfın birbirlerinden ayrı olarak düşünülmesi de söz konusu değildir. Okulun özellikleri ve iklimi, sınıfı ve sınıf yönetimini etkilemektedir (Küçükahmet, 2002).

Ailelerin dışında ve aileden sonra çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi olan kurum 'okul'dur. Okula giden çocuklar süre bakımından ana-babalarından daha çok okulda etkileşimde bulunmaktadırlar (Çaplı, 1993).

Okul ise, özellikle bireyin davranışlarını değiştirmek amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kuruluş amacı birey davranışlarını eğitim amaçları doğrultusunda değiştirmek olan okul eğitim hizmetleri için zemini teşkil eder. Okulun bu işlevini yerine getirmesi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek bir fiziksel yapıya, nitelikli, öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların sonunda oluşacak olumlu atmosfere bağlıdır. Okul binası ve donanımın kullanışlı, sağlık koşullarına, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, temiz ve bakımlı olması ne kadar önemli ise okulun bulunduğu çevrede o kadar önemlidir (Varış, 1998).

Okul binalarının bulunduğu iklimin ve doğa koşullarının gereklerine uygun olmalıdır. Okul binaları soğuk, sıcak, çok güneşli, loş, rutubetli olması, öğretimin niteliğini ve okulun atmosferini ve bunların sonucu da öğrenci performansını olumsuz olarak etkiler (Evans vd., 1986)

Okulların kültürel yapıları birbirinden farklı olmaktadır. Bunun en önemli sebebi Okul iklimidir. Okul iklimi hem öğrenci başarısını hem öğretmenin meslek tatminini etkileyen bir kavram niteliğindedir.

Her okul hizmet verdiği alan ve taşıdığı amaca göre farklılık gösterir. Okullar belli özellikleri ile kendi kültürel yapılarını oluştururlar. Farklı özellikteki öğrencilerin ve düşüncelerin yer almasından dolayı, çatışan düşünceleri uzlaştırmak ve dengelemek rolünü de üstlenirler. Ülkelere göre eğitim politikalarının oluşması ile okulların kuruluş, yapı ve işleyişlerinin farklılık gösterdiği görülür (Çağlayan, 2003).

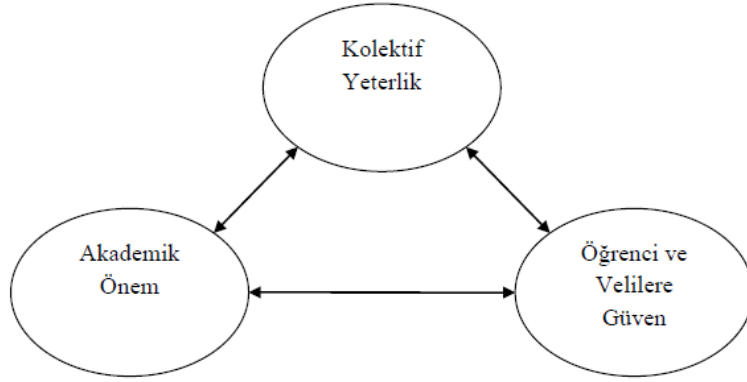
Sınıfın en yakın fiziki çevresini okul oluşturmaktadır. Sosyal bir sistem olarak okul, öğrenciyi toplumdan alır ve yetiştirerek tekrar topluma sunar. Öğrenci tenefüs aralarında ve ders dışı boş zamanlarında, okul ortamı içinde kalmak zorundadır. Okulun kantin ve kafeterya mekânları, spor salonu ve okul bahçesindeki oyun alanları öğrencinin zamanının en fazla geçtiği alanlardır. Okul, fiziki mekân olarak öğrenciye ne kadar fazla seçenek sunarsa, öğrenci davranışları üzerinde o kadar etkili olabilir. Okul yönetiminde demokrasi varsa, sınıfta demokratik yönetim biçiminin uygulanması daha da kolay olacaktır (Çelik, 2003).

- Okula sosyolojik açıdan bakıldığında toplumun yeniden üretildiği bir üretim aracı olarak görülebilir
- İktisadi açıdan bakıldığında okul iktisatçılar için iktisadi bir kurumdur.
- Okula hukuksal ve yönetsel açıdan bakıldığında okul, eğitim yönetimi eyleminin üretildiği yer olarak tanımlanır. Bu anlayışa göre okul bir örgüttür. Ya da Max Weber'in deyişiyle bürokratik bir aygıttır.
- Okul psikanalizin de konusudur. Psikoanalitik açıdan okul, eğitsel/öğretimse seremoniler ve ritüellerin gerçekleştirildiği yerdir.
- Son yıllarda okula ekolojik açıdan da bakılmaktadır. Bu bakış açısı okulun iç ve dış ekolojisinin, orada gerçekleştirilen eğitim/öğretim sürecini etkilemektedir. Böylece okul, iç ve dış ekoloji bağlamında öğrencilerin ait olma, kimlik ve kendilerini

geliştirme gereksinimlerinin doyurulduğu yerdir (Raywid, 1999'dan akt. Kalfa, 2006).

Akademik iyimserlik öğrencilerin başarısı için fark yaratmak istemektedir. Pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir kavram olan akademik iyimserlik içerisinde kolektif yeterlik, okul güveni ve akademik önemin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini içeren kolektif bir yapıdır (Hoy, Hoy ve Kurz 2008'den akt. Erdoğan, 2013).

### Şekil 2.1. Okul Akademik İyimserliğinin Bileşenlerinin Üçlü Karşılıklı İlişkisi



**Kaynak:** Erdoğan, O. (2013), *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

#### 2.5.1. Okulun Amaç ve Görevleri

Bireye, istenen davranışları kazandırma, istenmeyenleri değiştirme olarak ifade edilebilecek olan eğitim sürecinde, yapılması gerekenler yasa ile belirlenmiştir. Okulların kuruluş gerekçesi ve okulun ders müfredatı, yasa ile belirtilen özelliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu özelliklere de "Türk Millî Eğitiminin Amaçları" denmektedir. Eğitim sürecinde kullanılan kaynaklar bu amacın gerçekleştirilmesi gayesi taşır. Bakanlık, okullar, yöneticiler, öğretmenler, ders müfredatı bu gayenin araçlarıdır (METK, 1973'den akt. Kalfa, 2006).

İstenen davranış modelleri milli eğitim tarafından belirlenen çerçeveye göre okullarda uygulanmaktadır. İstenen öğrencinin hem maddi hem de manevi değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmesidir.



Okul da diğer kurumlar gibi sosyal bir kurumdur. O da topluma hizmet için kurulmuştur. Hizmet alanı, öğrenme ve öğretmek olayıdır. Yani bilgi ve değerleri aktarmak; gerekli bilim adamlarını ve uzmanları yetiştirmek, böylece toplumun hem maddi hem manevi kalkınmasını sağlamaktır (Alkan, 2008).

Okulun en önemli amaçlarından biri kaliteli bir eğitim sağlamaktır. İyi yönetilen okullarda Eğitim kalitesi göstergelerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konulması amacıyla ve sistem yaklaşımını önermektedir (Rissom, 1992'den akt. Şahin, 2004).

Sınıf yönetiminin uygunluğu eğitim kalitesinin yüksek olması Okulun yönetim yapısına ve yöneticilerin özelliklerine bağlıdır. Bu eğitim için önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır (Blase, 1990).

Okula sistem yaklaşımı ile bakılarak, okulun problem ve sorunlarının bütüncül bir yaklaşım yoluyla bakılarak anlaşılması ve buna uygun çözümde bakmak gerekir. Sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının bulunması gerekir. Bu sebeplerden dolayı bir sistem olarak okulun şu niteliklere sahip olması beklenir.

- Okul, çevredeki sistemlere etkileşimde bulunan açık bir sistem olmalıdır.
- Okul sistemi alt sistemler ile uyumlu bir bütünlük içinde çalışmalı
- Alt sistem öğeler ahenkli ve işbirliği içinde olmalı.
- Toplumsal çevre ile bulunulan ilişkiler aktif ve sürekli olmalıdır.
- Çevrede meydana gelen değişimlere karşı duyarlı olunmalı yenilik ve değişim dikkate alınarak gerekli olan gelişme sağlanmalıdır.
- Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde değerlendirerek ve anlayarak istenen verileri verebilmelidir.
- Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.
- Amaçlarına ulaşabilme yolundun da kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır (Taymaz, 1997).

Modern çağın eğitim öğretim imkanları göz önüne alındığında artık okulların öğretim ortamı olarak olmazsa olmaz bir gereklilik olmadığı söylenebilir. Özellikle teorik konulardaki eğitim öğretim imkanları okulu bir ihtiyaç olmaktan çıkarmış öğrencilerin uzaktan eğitim, açık öğretim gibi tercihlere yönelmesini sağlamıştır. Bu açıdan okulların artık öğrenme ortamı olmaktan öte toplumsal yaşam kurallarının öğrenildiği, bir arada

yaşama kültürünün aktarıldığı, öğrencilerin akranları ile bir arada olarak kişisel gelişimlerinin desteklendiği ortamlar olduğu yorumu yapılabilir. Öte yandan tıp, mühendislik gibi laboratuvar ortamı gerektiren alanlarda okullar hala vazgeçilmez yerini korumaktadır.

## **2.5.2. Okul Büyüklüğü**

### **2.5.2.1. Okul Büyüklüğü Kavramı**

Öğrencilerin okul başarılarında öğrencinin aile sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik özgeçmişleri kadar etkili olan diğer bir unsur eğitim gördükleri okulun büyük veya küçük olması yani diğer bir anlatımla eğitim olanaklarının ne oranda olduğu da önemlidir (Başaran, 1974).

Okul, özellikle bireyin davranışlarını değiştirmek amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kuruluş amacı birey davranışlarını eğitim amaçları doğrultusunda değiştirmek olan okul eğitim hizmetleri için zemini teşkil eder. Okulun bu işlevini yerine getirmesi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek bir fiziksel yapıya, nitelikli, öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların sonunda oluşacak olumlu atmosfere (okul iklimi) bağlıdır. Okul binası ve donanımın kullanışlı, sağlık koşullarına, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, temiz ve bakımlı olması ne kadar önemli ise okulun bulunduğu çevrede o kadar önemlidir (Varış, 1998).

Okul büyüklüğü, etkili ve iyi bir öğretimin sunulabilmesinin önemli bir unsurudur. Çünkü okul büyüklüğü, okulun sahip olduğu eğitsel alanlar, eğitimde kullanılacak araç ve gereçleri ve iyi bir yönetim önem taşıyan kavramlardır (Çınkır, 1996).

Okul binalarının bulunduğu iklimin ve doğa koşullarının gereklerine uygun olmalıdır. Okul binaları soğuk, sıcak, çok güneşli, loş, rutubetli olması, öğretimin niteliğini ve okulun atmosferini ve bunların sonucu da öğrenci performansını olumsuz olarak etkiler (Evans, 1986).

Eğitim ortamının öğrenme şartlarına uygunluğu başarıya ivme verici bir faktördür. öğrenci sayısının sınıf büyüklüğüne orantısız olması eğitim ortamını olumsuz etkileyeceği gibi hem öğretmenin hem de öğrencinin derse odaklanmasına engel olacaktır.

### 2.5.2.2. Küçük Okulların Özellikleri ve Üstünlükleri

'Küçük okul' ya da 'büyük okul' nasıl tanımlanabilir? Genellikle küçük okulların su özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir:

- 400'den az öğrenci sayısı.
- Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğun olması
- Öğretmenler daha uyumlu olarak ortak eğitimsel etkinliklerde bulunurlar, öğrenci çalışmalarını disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirirler.
- Öğretmen birkaç yıl boyunca aynı öğrenci grubuyla birlikte bulunur.
- Okulda özerklik ve öğretmen liderliği yüksek düzeydedir.
- Okulda eğitimin amacı açık ve nettir ve üzerinde yoğunlaşılacak bir eğitim programı bulunur (Karakütük ve Tunç, 2004).

Küçük okullarda kişilerarası ilişkilerin, öğrenci-öğretmen etkileşiminin, program ve öğretim uygulamalarının daha iyi yürütüldüğü, buna paralel olarak yükselen öğrenci başarısıyla birlikte öğretmeninde moralinin yükseldiği ve fazla disiplin problemi yaşanmadığı görülmektedir. Grubun büyüklüğü arttıkça üyelerin etkinliği ve katılımı azdır. Küçük gruplarda üyeler yaptıkları işi daha anlamlı bulurlar, daha az devamsızlık yaparlar, daha üretkendirler ve benlik saygıları daha yüksek olur (Erdoğan, 2008).

Küçük okullarda sorunların fark edilmesi ve çözüme kavuşturulması daha kısa zaman alacağından etkili bir eğitim ortamının oluşturulması daha kolaydır.

### 2.5.2.3. Büyük Okulların Üstünlükleri

Büyük okulların üstünlükleri de şöyle belirtilmektedir:

- Büyük okullar daha verimlidir.
- Öğrencinin fazla olması öğrenci birim maliyetini düşmesine sebep olur.
- Fiziksel olarak büyük olan okullarda öğretimin program çeşitliliği artar.
- Küçük okulların bilimsel farklılığı sağlayamayacakları düşünülerek diğer ülkelerden geride kalacağı düşüncesi olur.
- Nüfusun artışı sonucunda meydana gelen eğitim talebi büyük okullar sayesinde karşılanabilir. Diğer yandan ekonominin gereksinim duyduğu niteliksiz ara eleman yetiştirmek yine bu okullarda mümkündür

- Büyük okullar beceri geliştirme konusunda küçük okullara oranla daha fazla imkanlara sahip ve bu imkanları gerçekleştirecek araç gereç ve fiziki olarak imkanlara sahiptir. Küçük okullarda sanatsal faaliyetler daha iyi öğretilirken bunların sergileneceği alanlar ile ilgili sorunlar yaşanır. Binaların fiziksel kapasitelerinin yetersiz olması formalite eğitim öğretime sebep olmaktadır.
- Küçük okullarda imkansızlıkların bir diğeri de eğitimcilerin mesleki fırsatlarının sınırlı olmasıdır (Rayid, 1999'dan akt. Kalfa, 2006).

## 2.6. Öğretmen Özellikleri

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, sosyokültürel özellikleri, bedensel ve ruhsal sağlığı gibi faktörler, sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri, öğrencileri algılayışı da önemlidir. Öğretmenin, öğrencileri değerli bir varlık olarak görmesi veya tam tersi ne yapılırsa yapılsın herhangi bir sonuca ulaşamayacağını düşünmesi, farklı davranış şekillerini benimsemesine, dolayısıyla farklı sınıf yönetim modellerini uygulamasına yol açar (Erdoğan, 2008).

Bilginin doğasında o bilginin yapılandırılması vardır. Yapılandırmacılık bilginin en temelden başlayarak yapılandırılması anlamı taşır. Bunun sonucunda öğrenenin aldığı bilgiyi zamanla nasıl yapılandığı göstermeye çalışan bir yaklaşımdır (Demirel, 2005).

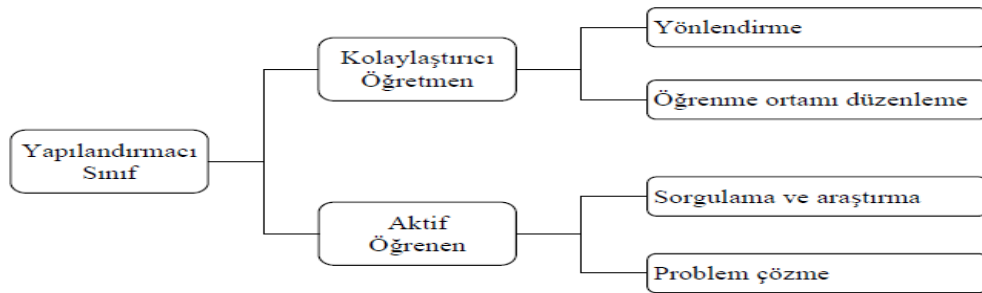
Günümüzde etkin eğitimin temel unsurunun interaktif sınıf yapısı olduğu anlaşılmış ve öğretmenin sadece bilgi veren, öğrencinin de alan pozisyonunda olmadığı, ders süresince, öğretmen-öğrenci ilişkisinin canlı bir şekilde sürdüğü yapının, etkin eğitime örnek olduğu kabul edilmiştir (Özsoy, 2003).

Yapılandırmacı bir öğretmen olma yolunda harcanan çabalar birçok öğretmenin sosyal özellikleri ve yetiştirilme tarzı dikkate alındığında beklenenden de daha zor olan bir dönüşüm beklenebilir. Yapılacak olan bu dönüşüm köklü bir değerler dizini değişimini zorunlu hale getirecek ve yerleşik değerlerin kendi istekleri ile terk edilmesini ve yeni olanın benimsenmesi ve içselleştirilmesini kapsayacaktır. Yapılandırmacı strateji eğitimciler tarafından uygulandığı zaman öğrenci kendi öğrenme sürecinde söz hakkı alabildiği gibi sorumluluk alma cesareti ve bilinci de gelişir. Yapılandırmacı stratejide öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini yönetebildikleri gibi öğrenmeyi istedikleri veya

ihtiyaç duyduklarını da tanımlayabilirler. Bu sistemde öğrenciler düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirirler (Özden, 2003).

Yapılandırmacı sınıf ortamını ifade eden öğretmenin ve öğrencinin rolleri ile ilgili şematik olarak aşağıdaki şekilde gösterilmektedir. Bu şekle bakıldığında, yapılandırmacı sisteme göre öğretmenin başlıca rolü öğrencilerin ders konusunda yönlendirilmesi ve eğitim ortamında düzen ve disiplini sağlamak olarak göstermektedir.

**Şekil 2.2. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci**



**Kaynak:** Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, planlı, sistemli, değişikliklere uyum sağlayabilen, koruyucu destekleyici, öğrencinin gelişim açısından yönlendirici, samimi, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilme, etkinin iletişim becerilerine ve öğrencilere karşı dostça davranabilme özelliklerine sahip olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Anılan bu özellikler öğretmenin kişisel eğilimleriyle ve eğitimiyle ilgilidir. Eğer öğretmen bu özellikleri geliştirme imkânına sahipse, bu konudaki becerilerini geliştirip meslek yaşantısında kullanabilmesi ve dolayısıyla, öğrencilerle kuracağı iletişimde geliştirici olması beklenmektedir (Çalışkan, 2003).

Yapılandırmacı teori ile ilgili olarak sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme ortamının oluşmasına yardımcı olabilecek öneriler aşağıdakiler gibi sıralanabilir (Özden, 2003):

- Öğrencileri bağımsız ve girişken olmaya özendirilmesi ve cesaret verilmesi.
- Öğrencinin fikirlerinin ve düşüncelerinin dersi yönlendirerek dersin içerik olarak farklılaştırılmasına izin vermek.
- Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek.

- Açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin sorgulama yapmasına sebep olmak çeşitli sorular üretmelerinin yolunu açmak
- Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
- Öğrencinin kendi görüşü açısı içinde bulunan tutarsızlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilecek sorular sormak ve deneyimler yaşatmak.
- Öğrenciye soruları cevaplamaları için daha uzun süre tanımak.
- Öğrendiklerini ötelememelerini, doğada bezelikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek.
- Öğrencilerin merakını canlı tutmak.
- Çok yönlülük çerçevesinde, alternatif görüşler ile öğrencilerin geniş bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmak. Farklılığın zenginlik olduğunu içinde çeşitli güzellikler de barındırdığının farkındalığını yaratmak.
- Öğrenciye öğrendiklerini anlamlandırma sürecinde rehberlik etmek.
- Öğrencinin kafa yorarak düşünmesini ve sorgulamasını sağlamak.
- Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak.
- Öğrenmeyi sadece kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın yaşanmışlıkları içinden de örneklerle yapmak.
- Hataları öğrencinin bilgiyi daha iyi öğrenmesi açısından bir fırsat olarak kullanmak

Öğretmenin sınıfta etkili bir eğitim öğretimin sağlayabilmesi için öğrencileriyle iletişimi en yüksek seviyede tutmalıdır.

Eğitim sisteminde iyi bir eğitimci olabilmek için iletişim sürecini çok iyi bilmek gerekir. Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. Mesaj ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Sınıf iletişimini geliştirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Demirel, 2000):

- Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmeli
- Ders iyi bir şekilde planlanmalı
- Öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli
- Öğrencilerin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalı

- Öğrencilerin dikkatle dinlemesi için birden fazla duyu organına hitap eden araç-gereçler kullanılmalı, düz anlatımdan ya da laf salatasından kaçınılmalıdır.
- Zor ve çok teknik olan öğretim araçları kullanılmamalıdır

### 2.6.1. Sınıfta Öğretmenin Yeri

Sınıf içinde öğretmen yerini belirlerken sınıfın tümüne hâkim olacak bir yerden görmeyi amaç edinmelidir. Yerini belirlerken sınıfın tümünü görmeyi amaç edinmelidir. Öğretmen, sınıf içersinde sabit durmayarak belli bir amacı taşıyan öğrenci davranışlarını ve çalışmalarını denetleme amaçlı dolaşmalıdır. Öğretmen sınıf içinde öğrenme koşullarını ayarlayabilmeli ve sınıf içinde bir yerden bir yere hareket etmeyi kolaylaştıracak şekilde gezinmelidir (Celep 2000).

Şüphesiz bir öğretmenin konusunun yapısal dokusunu ve tekniğini bilmesi, sınıfta uygulaması gerekli kuralları koyarak buna göre hareket etmesi çok önemlidir. Ancak bunların öğrencinin bireysel gelişimin aksatma veya durdurma pahasına öğrencinin kişiliğinin üstünde önem kazanmış olması ciddi olumsuz bir durumdur. Sınıfta öğretmenin, öğrencilerin her birinin tüm gelişim alanlarını kolaylaştırıcı ve geliştirici olması, eğitimde bütünlüğü öngören esas amaca duyarlı bir kişiliğe sahip olabilmesi önemlidir. Bu da bir öğretmenin mesleğiyle ilgili beceri ve bilgileri kazanması yanında onun hem kendi kişilik gelişimini tamamlaması, hem de insanlarla olan ilişkilerinde daha duyarlı olmasını gerektirir (Kılıççı, 2006).

Aydın (2000), ideal bir öğretmen modelinin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen, önyargılardan uzak eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere saygılı
- Öğretmen, duygusal ve düşünsel olarak tutarlı ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahiptir
- Öğretmen, toplum ve dünya ve kendisiyle barışık insandır
- Öğretmen sistemli bir şekilde öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan ve yaşama aktif şekilde katılan insandır
- Öğretmen, siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzaktır
- Öğretmen, insanı, doğayı ve yaşamı sever
- Öğretmen, başarılı insan ilişkilerine sahip, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklere duyarlıdır

- Öğretmen, kolektif çalışmaya yatkın, üretken, güdüleyici ve bilgilidir
- Öğretmen, düşünme ve gözlemlerinde nesnel, yargılarında yanılabilirliğini kabul ederek esnek ve akılcı davranır
- Öğretmen ,insan haklarına saygılıdır ve demokratik yaşam hakkına saygılıdır

Bu maddelere baktığımız zaman öğretmen öğrenciye olumlu şeyleri, güzellikleri vermelidir. En etkili değişkenin öğretmen olduğu sınıf yönetiminde öğretmenin, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması, iyi işleyen bir ilişki ağı geliştirmesi beklenen temel görevlerdir. Eğer sınıf bir film seti olarak düşünülseydi öğretmen, hem bu filmin yönetmeni hem de baş aktördür. Fakat öğretmenin sınıfı iyi analiz etmesi ve geleneksel öğretmen anlayışından koparak yapması mümkündür.

Sınıfı etkili bir şekilde yöneten öğretmenin özelliklerini ve sahip olması gereken becerilerini genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıfın fiziksel ortamını; öğrencilerini doğru yönlendirecek, öğrenme kalitesini artıracak, hareket özgürlüğü tanıyacak ve ergonomik bir şekilde düzenler
- Sınıfta neler olup bittiğinin ve hangi etkinliklerin olduğunun farkındadır
- Birden fazla işi aynı anda yapabilir, bu özelliğiyle tüm sınıfı denetleyebilir (Özyürek, 2005).

Kendine özgü mesleki özelliklere son zamanlarda yapılan çalışmalarla dar düşünce kalıplarını bırakmak adı altında aşağıdaki işlevler eklenmiştir (Vassilev, 2000):

- İletişim,
- Organizasyon,
- Yapıcılık,
- Bilişsel işlev,
- Proje

Teknoloji sayesinde yüksek bir sıçrayışa sahne olan çağımız, bir geçiş dönemi olarak öğretmene de farklı misyonlar yüklemektedir. Teknolojinin üst düzey imkanlarının kullanıldığı okul ve sınıflardaki öğretmenlerle henüz yeterli teknolojik imkanlara sahip olmayan sınıflardaki öğretmenlerin rolü doğal olarak birbirinden farklı olmaktadır. Geleneksel sınıflarda sınıf yönetiminde etkili bir öğretmen gerekli teknolojik oryantasyon



eğitimlerine ulaşma fırsatı sunulmadığı takdirde sınıf içi kontrolü aynı düzeyde sağlayamayabilir.

### **2.6.2. Öğrenci**

Öğrenci, eğitim süreci içinde, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı sonucunda bilişsel, duygusal, fiziksel davranışlar yanında, sosyal davranışlarının da amaçlı ve olumlu yönde değiştirilmesi hedeflenen kişidir (Küçükahmet, 2009).

Öğrenci özelliklerinden cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba ile birlikte yaşama değişkenleri açısından çocukların okul başarılarında farklılaşmalar belirlenmiştir. Öğrenci özellikleriyle öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmaktadır (Balcı, 2007).

Öğrenciler, eğitim ve öğretim süreçleri içinde birçok sorun yaşarlar. Kendi gelişimlerinden, yaşadıkları aile ve çevre ortamından, eğitim sisteminden, kişilik özelliklerinden kaynaklanan bu sorunlar sınıf ortamında da yansımalarını gösterebilir. Her öğrencinin kendi bireysel durumundan kaynaklanabilecek sorunların çeşitliliği ve fazlalığı da sınıf yönetiminde öğretmenin sıkıntılar yaşamasına neden olabilir (Küçükahmet, 2009).

Eğitimin başarıya ulaşmasında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi önem arz eder. Ayrıca öğrencinin nitelikleri ve beklentileri çağın değişimlerine uygun olarak değişmektedir. Geleneksel yöntemler artık öğrencinin ilgisini yeterince uyanık tutamamakta öğrenci günlük yaşamında maruz kaldığı süratli ve etkileşimli bilgi akış ortamını ve iletişimi sınıf içinde öğretmenden beklemektedir.

### **2.7. Eğitimde Verimlilik**

Eğitim kalitesinin belirlenmesine yönelik bir girişim hem etkililik hem de verimlilik boyutunu bünyesinde taşımalıdır. Eğitimsel sonuçlar etkililik boyutunda; okul girdileri ise verimlilik boyutunda dikkate alınmaktadır. Belirlenen etkililik ölçütleri, kullanılan kaynakları dikkate alarak amaçların hangi oranda gerçekleştirilebildiğini saptamaya hizmet etmektedir. Bu çerçevede etkililik düzeyi eğitim kalitesi hakkında değerlendirme fırsatı vermektedir (Mortimore, 1990).

Brookover vd. (1997) ise etkili okulu şu şekilde tanımlamıştır 'öğrencilere temel beceri ve öteki davranışları öğretme konusunda sadece seçilmiş öğrencilerin değil diğer tüm

öğrencilerinde öğrenmesi açısından etkili olmaya çalışan okul (Brookover, Wilbur ve Lawrance, 1997'den akt. Hesapçioğlu, 1991).

### 2.7.1.Eğitimde Verimliliğin Göstergeleri

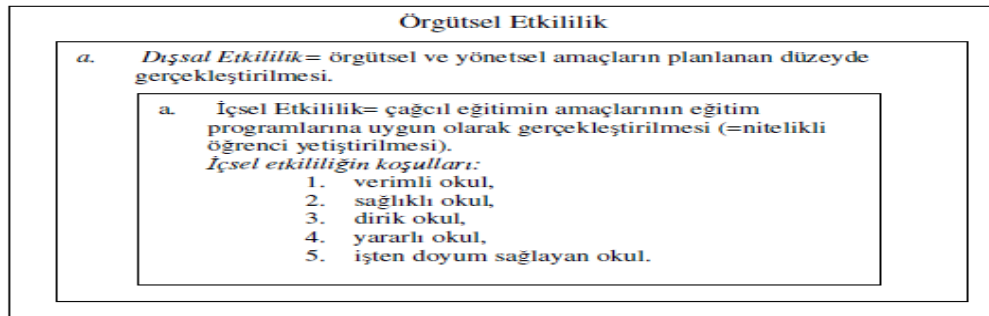
Verimli okuldan söz ederken okulsal etkililik (dışsal ve içsel etkililik) tanımlarına bakmak gerekir. İçsel etkililik; çağcıl eğitimin hedeflerinin eğitim programlarına uygun olarak gerçekleştirilmesi yani nitelikli öğrenci yetiştirilmesidir. İçsel etkililik ve verimlilik için (Başaran, 2000):

- Verimli okul olmak; aynı kalitede ürünü daha ucuza mal etmek
- Sağlıklı okul olmak; tüm güçlerin/kaynakların amacı/amaçları okulun eğitim sisteminde belirlenen hedeflere ulaşmayı gerçekleştirmeye yönelmek.
- Dirik/canlı okul olmak; okulun çevresinde meydana gelen teknolojik ve sosyal gelişmelerin takip ederek, bunları eğitim sistemine kazandırmak.
- Yararlı okul olmak; okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine olumlu katkıları yapması.
- İşten doyum sağlayan okul olmak; bir personel/öğretmenin çalışma ortamını değerlendirerek mutlu olması

İçsel etkililikte verimliliği düşüren faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İkili veya üçlü öğretim sistemi,
- Ezberci eğitim sistemi,
- Uzmanlığı dışlama,
- İş göreni ucuza çalıştırma,

### Şekil 2.3. Örgütsel/Okulsal Etkililik



**Kaynak:** Başaran, İ. E. (2000), *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.

Eğitimin verimliliğinin ölçmenin bazı kısıtlayıcıları bulunmaktadır. Bu kısıtlayıcılar arasında, süreç boyutunun saptanması, bireysel özelliklerin derinliğine incelenmesi ve çıktı boyutunun nicel olarak ifade edilmesinde yaşanan zorluklar başta gelmektedir. Girdi ve süreç boyutunun, çıktı boyutu dikkate alınarak değerlendirilmesi eğitim kalitesi kapsamındaki ölçme işlemlerinde eğitimsel sonuçların ölçülmesine özel bir önem verilmesine yol açmıştır. Kısıtlayıcılar nedeniyle eğitim kalitesinin bütünlüğüne kavranma ve ortaya konması sınırlanmaktadır (Mortimore, 1990).

Eğitim kalitesinin beş temel boyutu öne çıkmaktadır. Bu beş boyut; öğrenci, fiziksel yapı ve tesisler, müfredat, öğrenme-öğretme süreci ve edinilen kazanımlardan oluşmaktadır. Tablo 2.1.'de sergilenen üç model eğitim kalitesinin göstergelerinin belirlenmesi açısından faydalı olmakla birlikte çevre boyutunun sunulmamış olması ve boyutlar arasındaki etkileşime ilişkin bilginin sağlanmamış olması bir eksiklik olarak görülmektedir.

**Tablo 2.1. Eğitim Kalitesi Modelleri**

Model	Girdi Boyutu	Süreç Boyutu	Çıktı Boyutu
Douglas M. Windham (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretmen özellikleri</li> <li>▪ Tesisler ve donanım</li> <li>▪ Eğitim materyalleri</li> <li>▪ Yönetsel kapasite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yönetsel davranış</li> <li>▪ Öğretmenin zaman kullanımı,</li> <li>▪ Öğrencinin zaman kullanımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Akademik başarı sonuçları</li> <li>▪ Öğrenilenlerin sonuçları</li> <li>▪ Fırsat eşitliği ve adaleti sağlamaya yönelik önlemlerin sonuçları</li> </ul>
European Commission (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı,</li> <li>▪ Bilgisayar başına öğrenci,</li> <li>▪ Öğrenci başına harcama</li> <li>▪ Öğretmen eğitimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ölçme değerlendirme</li> <li>▪ Anne-baba katılımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ders başarısı</li> <li>▪ Öğrenmeyi öğrenme</li> <li>▪ Yurttaşlık davranışları</li> <li>▪ Teknoloji becerileri</li> <li>▪ Terk oranları,</li> <li>▪ Mezun oranları,</li> <li>▪ Yükseköğretim oranı</li> </ul>
UNICEF (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğretim materyalleri,</li> <li>▪ Fiziksel yapı ve tesis</li> <li>▪ İnsan kaynakları: Öğretmen, yönetici, denetçi,</li> <li>▪ Okul yönetimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öğrenme süresi</li> <li>▪ Öğretim yöntemleri</li> <li>▪ Değerlendirme</li> <li>▪ Dönüt ve teşvikler</li> <li>▪ Sınıf Büyüklüğü</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sözel okuryazarlık</li> <li>▪ Sayısal okuryazarlık</li> <li>▪ Yaşam becerileri</li> <li>▪ Yaratıcılık becerileri</li> <li>▪ Duygusal beceriler</li> <li>▪ Değerler, Sosyal beceriler</li> </ul>

**Kaynak:** Karip, E. (2007). *İlköğretimde Kalite: Avrupa Birliği Kalite Göstergeleri Çerçevesinde Kalitenin Değerlendirilmesi*. Özdemir, S.; Bacanlı, H.; Sözer M. (Ed.), Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

### **2.7.1.1.Tesisler**

Tesis özellikleri, mekânın kapasitesine özel kullanım imkânlarının varlığı gibi iki konuya ayrılabilir. Bir okul fiziki özellikler, dinlenme alanları, laboratuvarları ve teknik birimlerinin kapasitesi kalitesinin bir göstergesi olup, potansiyel verimliliği, her okul başına düşen öğrenci, sınıf başına düşen öğrenci ve okulda her metre kareye düşen öğrenci gibi faktörlerce belirlenen mekânın kullanım ölçümleridir. Bir ülkede okul tesislerinin yeterliliği okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğüne bakılarak yeterliliği hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bir okulun laboratuvar, yönetici ofisi, kantin, lavabolar, mutfak gibi kullanım alanlarına sahip olup olmadığı okulun verimliliği açısından önemli göstergelerdir (Raywid, 1999'dan akt. Kalfa, 2006).

### **2.7.1.2. Donanım**

Okulun sahip olması gereken donanım (radyo, TV, film projektör, kasetçalar, tepegöz, video, bilgisayar, kompakt disk) eğitim kalitesinin göstergeleri arasında sıralanmaktadır. Eğitimsel materyaller (ders kitapları, programlanmış materyaller, haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kâğıtları) kalite ve etkililiğin yaygın olarak kullanılan göstergelerindedir (Özdemir, 2002).

Okulun fiziksel yapısını oluşturan; görünüşü, temizliği, sağlık koşullarına uygunluğu, rengi, mimarisi, kullanışlı olması, iyi bir donanıma sahip oluşu, davranışı, morali ve yönetim becerilerini etkiler, okulun koşulları olumlu yönde geliştikçe öğretmenlerin kendini işe vermelerinde de olumlu bir değişiklik olduğu görülmektedir (Başar, 2003).

### **2.7.1.3. Eğitimsel Materyaller**

Okulda sınıf başarısını belirleyen belirleyicilerin başında eğitim materyallerinin yeterli olması ve bunların etkin kullanılmasıdır. Öğretmenler, ders kitaplarıyla birlikte eğitim öğretime destekleyici olarak materyallerini de kullanarak öğrencinin bilgilerinin pekişmesini kolaylaştırır. Öğretimde materyaller yeni bilgilerin kazanılmasında vazgeçilmez unsurlardır. Çünkü çok iyi tasarlanmamış bir materyalde bile gizli bir mantık ve bilgi vardır ve bunu görmesini başarabilen öğretmenler tarafından bilinçli metotlarla öğretmenler tarafından zamanla kazanılır (Raywid, 1999'dan akt. Kalfa, 2006).

#### **2.7.1.4. Öğrenci Sayısı**

Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıktır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolaylıkla izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatı verir (Benjamin, 1981).

Sınıftaki öğrenci sayıları konusunda yapılan araştırmalar farklı öğrenci mevcutları önermektedir. Bu sayı öğrencilerin eğitim düzeyine, sınıf seviyesine, ders ve konunun özelliklerine göre değişmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, ideal büyüklükteki bir sınıfta en az 20 – 22, en fazla 25 – 30 öğrenci bulunabileceğini belirtmişlerdir (Ünal, 2000).

Çeliköz (2006)'e göre küçük sınıflar:

- Küçük sınıflar, öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde üste seviyede artırmaktadır.
- Öğretim sisteminde ve yönetiminde bir değişiklik yapmadan öğrenci sayısını 15'in altına akademik başarıyı garanti etmez.
- Tüm eğitim kademeleri ve her konuya uygulanabilecek optimal (en uygun) bir sınıf büyüklüğü yoktur.
- Küçük sınıflar en çok, sosyo-ekonomik düzeyi ve akademik yeteneği düşük öğrencilerin başarılarının artırılmasında etkilidir.
- Küçük sınıflar, öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırır ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırarak disiplin problemlerini azaltır.
- Küçük sınıflar, farklı öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.

#### **2.7.1.5. Oturma Düzeni**

Okullarda oturma düzeni, sınıf ortamında öğrenme-öğrenme sürecini etkileyen çok önemli basit bir diziliş olarak kabul edilmeyecek bir değişkendir. Burada öğretmen oturma düzenini belirleyerek hem kendisi için hem de öğrencileri için bir rol biçmektedir. Öğretmenin bu ilişkiyi doğru tespit etmesi gerekmektedir. Ancak doğru bir tespitle dersin amaçlarına göre öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlayabilir. Bunun yanında bazen

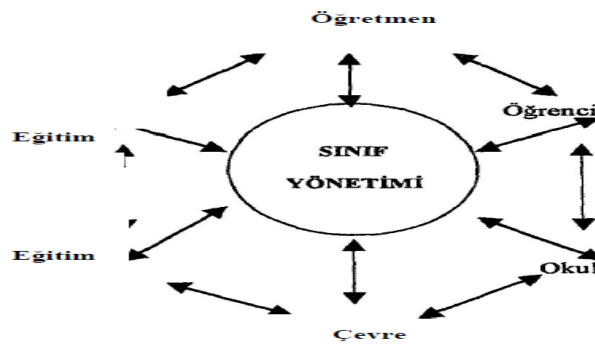
öğretmenin oturma düzenini değiştirme konusunda çok fazla alternatifinin olmadığı zamanlarda olmaktadır (Çeliköz, 2006).

Oluşturulacak öğrenme ortamında sergilenecek öğretmen davranışları çok önemlidir. Öğrenci ile öğretmen arasında sevgi ve saygının esas alındığı ve iletişim kanallarının açık olduğu öğretmen davranışları, istenilir demokratik davranışlardır. Öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde sürdüren öğretmenler, sınıf düzenini iyi sağlayarak sınıfı, yapılacak etkinlikler konusunda hazır hale getirmenin yollarını bilirler. Bu yollar ise yapılacak etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden geçer. Etkili sınıf yönetiminde öğretmen, elindeki tüm olanak ve materyalleri kullanarak sınıfı en iyi nasıl örgütleyebileceği konusunda çok yönlü düşünmelidir (Wragg, 1995).

Bu nedenle sınıf ortamı öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir. Öğretmenin sınıf içindeki etkinliklerin yürütülmesinde, öğrencilerin bu etkinliklere katılımının sağlanması ve öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesinde, sınıf ortamının öğrenmeye uygun biçimde düzenlenmesinde ve araç gereçlerin kullanılmasında, öğrenmenin yönlendirilmesi ve yönetilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Bu rolün doğru algılanması ve gereklerinin yerine getirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri ile doğru orantılıdır (Demirtaş, 2005).

Sınıf içinde öğrencilerin okul dışında (evde, sokakta, arkadaş çevresinde) kazandığı hoş görülmeyen davranışların daha ortaya çıkmadan tahmin edilerek önleyici bazı çalışmaların yapılması ve sınıf kurallarının öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin bu başlık içerisinde de incelenebilir (Başar, 1999).

#### Şekil 2.4. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri



**Kaynak:** Tutkun, Ö., Bolat, F. (2000), *Sınıf Yönetimi Seminer Çalışması*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Sınıf içinde oturma düzenini dört gruba ayrılabilir :

Geleneksel Sınıf Yerleşim Düzeni; bu yerleşim düzeni en yaygın yerleşim düzenidir. Öğretmen merkezli öğretim düzeninin uygun bir yerleşim düzenidir. Grup çalışmasının yapılmasının sıralandığı bu düzen genellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğretmenin tüm öğrencileri gözlemlemesini kolaylaştırmak için uygulanmaktadır.

Bireyselleşmiş Sınıf Yerleşim Düzeni; bireysel öğrenmenin ön planda olduğu sınıf düzenidir. Bu yerleşim düzeninde öğrencinin öğrenilebilirlik derecesine göre eğitim verilir. Öğretmen bu yerleşim düzeninde öğrencilerle bire bir ilgilenir. Bu düzen daha çok küçük sınıflar için uygundur.

Tek Grup Yerleşim Düzeni; küçük sınıflar için uygun olan tek Grup Yerleşim Düzeninde, daire, kare, köşe “U” ya da “V” şeklinde oturabilir. Bu yerleşim düzeninde Öğretmende grubun bir üyesidir. Öğrenciler derse ilgi gösterme oranı yüksektir.

Çok Grup Yerleşim Düzeni; sınıftaki öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına olanak sağlar. Öğretmenin rolü ise daha çok bu tür sınıflarda gruplar arasında koordinasyonu sağlamaktır. Öğretmenin kontrol edebileceği sayıda grup olması önemlidir. Kalabalık sınıflar için uygun değildir. Öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlar. Bazı öğrenciler, grupta çalışma alışkanlığına sahip olmayabilir. Bu tür öğrenciler için zaman kaybı olarak görülebilir. Öğrenciler, iyi organize edilmezse, bu tür sınıflarda disiplin problemleri artabilir (Şişman ve Turan, 2004).

#### **2.7.1.6. Temizlik**

Uygar bir sınıf ortamı, sağlık kurallarına ve insan onuruna uygun olmalıdır. Temizlik alışkanlığı kazanmak, öğrencilerin bireyselleşme sürecinin en önemli aşamalarından birini oluşturur. Bedensel temizliğinin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi içinde gösterecektir. Temiz bir çevrede yaşama bilinci kazanan öğrenciler, sınıflarının temiz tutulması yönünde de ortak bir çaba gösterirler. Bu nedenle öğretmen, sık sık temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalı, enfeksiyon hastalıklarına karşı öğrencilerini uyarmalıdır. Bu arada öğretmen kişisel görüntüsüne özen göstermeli ve öğrencilerinin karşısına her zaman temiz çıkmalıdır (Aydın, 2000).

Sınıf ortamının etkili ve verimli bir ortama dönüştürülmesi için öncelikle bu ortamlarda yer alacak tüm mobilya, araç ve donanımlar ilk alınırken temizlik faktörü göz önünde bulundurulmalı. Mekanda bulunan araç ve donanımlar dayanıklılık, kullanışlılık, estetik vb. özelliklerinin yanı sıra hijyen olma özelliği de ön planda tutulmalıdır. Ayrıca tüm mekan, materyal, araç ve donanımlar hijyen bir ortam oluşturacak şekilde temizlik bakımları yapılmalıdır (Çeliköz, 2006).

### **2.7.1.7.Gürültü**

Rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu iş okul yapımı sürecinde düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kuralara özenle uyumasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitmeyen öğrenci, bu durumu öğretmenine söylemekten çekiniyorsa dersleri eksik, yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin ders anlatırken, ifadelerini tekrarlamak zorunda kalması, zamanını iyi kullanmasını engeller (Celep, 2004).

- Tavan yüksekliğinin kontrol edilmesi(3.00m)
- Ses emici düzeylerin oluşturulması
- Yerlere halı kaplanması
- Öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe aza indirilmeli
- Gerekliyse ses düzeneği kullanılmalı
- Okulların gürültü oluşturacak merkezlerden uzak yerlere inşa edilmesi
- Özel amaçlara yönelik özel odaların oluşturulması
- Akustik özelliklere uygun mekân oluşturmada teknik elemanlara danışılması ve kullanmada dikkatli olunması
- Havalandırma ve klima gibi sistemleri seçme ve kullanmada dikkatli olunması
- Akustik açıdan daha iyi bir sınıf oluşturma yönünde arayış içinde olmak

Gürültü, sınıfın fiziksel düzenini bozan bir değişkendir. Aşırı gürültü sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz yönde etkiler. Gürültülü ortamlarda sözel mesajlar tam olarak anlaşılmaz. Gürültünün kaynağı içsel ve dışsal olabilir. Eğer gürültü sınıfın dışından geliyorsa, öğretmenin bu gürültü kaynağına müdahale imkânı yoktur. Öğretmen sınıf içindeki gürültüyü önleyebilir. Ancak sınıf içindeki gürültünün tam olarak sınıfa



indirilmesi mümkün değildir. Öğretmen sınıf kurallarını belirlerken, gürültüyü de sınıf kuralları kapsamında ele almalı ve gürültüyü önlemeye yönelik kurallar geliştirmelidirler (Çelik, 2003).

### **2.7.1.8. İletişim**

İletişim; emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma ve iletilme sürecidir (Erdoğan, 2000).

Sınıf yönetiminde öğretmenin sahip olması gereken etkili iletişim becerileri şu şekilde sıralanabilir (Kısaç, 2008):

- Öğretmen içinde bulunduğu an ile meşgul olmalı. bir olay karşısında hemen tartışmalı ve çözüme kavuşturmalıdır.
- Doğrudan öğrencilerle konuşmalıdır.
- Nazik ve kibar bir üslupla konuşmalıdır.
- Öğrencilerle göz kontağı kurarak sözel nitelikli olmayan mesajlarda özen göstermelidir.
- Ben dilini kullanmalı.
- Kişi hakkında değil durum hakkında konuşmamalıdır.
- Soru sormaktan çok düz cümle kurmalıdır.
- Duygulara değil davranışlara sınır getirmelidir.

Çocukları başarısız olmaya iten nedenlerden biri de ailelerin, çocukların başarı durumları konusunda öğretmenlerle hiç iletişim kurmamalarıdır. Ailesinin öğretmeni ile yakın ilişki içinde olduğunu gören öğrenciler, daha yapıcı davranışta bulunma eğilimi göstermektedirler (Celep, 2002).

Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ilişkiler düzeni oluşturmak zorundadır. Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilere şu olanakları sağlamalıdır:

- Sıcakkanlı ve arkadaşça bir davranış sergilemeli ve öğrencilerle olan ilişkilerinden zevk duymalıdır.
- Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalıdır.

- Öğrencileri anlamalı ve kabul etmelidir ve öğrencilerin daha çok olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamalıdır.
- Öğrenci duygularını anlamalı ve öğrencilerle ilgilenme konusunda uygun ortamlar oluşturmalıdır. Öğrencilere daha olumlu cevaplar vermeye çalışmalıdır (Çelik, 2003).

Etkili iletişim becerilerinin önemini tartışmak anlamsızdır. Çünkü iyi bir sınıf yönetiminin temeli iletişime dayalıdır. Etkili iletişim becerileri kullanılmadığı sürece, öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi ve olumlu bir öğrenme çevresi oluşturma çabaları sonuçsuz kalır ve genellikle bu çabalar kısa ömürlü olur. Bireyler arası etkileşim sürecinde kendini geliştirme, ait olma ve güvenlik gibi önemli ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Jones and Jones, 1998, s. 93).

#### **2.7.1.9. Işık**

Sınıfta görme ve oturma rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin isini güçleştir, gözünü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğüne yol açar. Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin güneşe ve mevsimlere göre değiştirebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlama olanağı verir. Pencere alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmasıdır (Celep, 2004).

Zaman zaman pencereler her ne kadar doğal ışıklandırma aracı olsalar da öğrencileri kimi zaman rahatsız edebilirler. Bunun önüne geçebilmek için, pencerelerin göz hizasının üstünde perde kullanılmasıyla geçilebilir. Sınıf ortamında pencerelerin sayıları ve büyüklükleri ışık kaynağından tam olarak faydalanmaya uygun olmalıdır. Çünkü gereğinden fazla ve büyük ve sayıca çok pencere sınıfta kışın soğuk, yazın da sıcaklığın etkin olmasına sebep olur. Işığın doğrudan değil, dolaylı gelmesi gerekir (Korkmaz, 2006).

**Tablo 2.2. Sınıf Aydınlatması**

Alan/bölge		Lamba/aydınlatma	Işık şiddeti (lüks)
1	Genel kullanım alanı	Parlak floresan	250 - 500
2	Yazma-not alma bölgesi	Düşük düzey aydınlatma kullanılmalı, ışık miktarı ayarlanabilmeli, öğrencinin gözüne parlaklığın yansımaları engellenmeli	200
3	Yazı tahtası bölgesi	Ampul ya da tam spektrumlu floresan yazı alanındaki yansımaları kırarak tarzda	300 - 500
4	Öğretmen-öğretim-gösteri merkezi	Spot türü aydınlatma sağlayan ampuller	350 - 500

**Kaynak:** Çeliköz, N. (2006). *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu*, Arı R. ve Deniz, E. (Editörler), *Sınıf Yönetimi*, s. 59-60, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

#### **2.7.1.10. Renk**

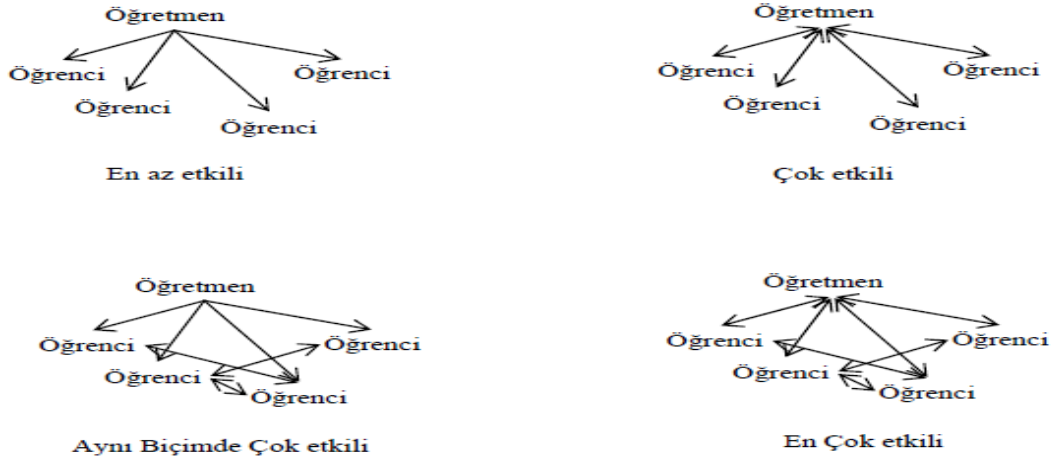
Renkte insan psikolojisi üzerinde etkili bir unsurdur. Renkler kendilerine özgü dilleri ve dünyaları olan, gizemli duyguların temsilcisidir. Başka bir anlatımla, her rengin kendine özgü bir kişiliği ve etkisi vardır. Örneğin, mavi; barışın, umudun, huzurun, kırmızı; başkaldırışın, heyecanın rengi olarak tanımlanır. Sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanması, göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmen, mekânların ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçmeye çaba göstermeli ve bu konuda mutlaka öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Renklerin insan hayatındaki önemi konusunda çeşitli araştırmalar vardır. Farklı renklerin, insan psikolojisine etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar sonucunda aşağıdaki değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmelerin sınıf ve okul düzeninde de dikkate alınması okul çalışanlarının olduğu kadar öğrencilerinde ruh hallerini olumlu yönde etkileme etkisi olabilecek bir unsur olarak kendini gösterecektir. (Aydın, 2000).

#### **2.7.1.11. İletişim ve Etkileşim**

Okullarda sınıf içi etkileşim sürecinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi inceleme konusu yapıldığında her sınıf ortamında öğrenmeye etki edecek olumlu veya olumsuz etkilerde bulunacak bir atmosfer bulunmaktadır. Sınıf atmosferini etkileyen en önemli davranış kalıbı ise öğretmenin izlediği öğretim yaklaşımı, yöntemi ve tekniği ile kullandığı

eğitim materyalleri ve izlediği iletişim sanatı ile sağlanır. Sınıf içinde iletişimi başarıyla uygulayabilmek retmen-renci etkileşiminin yönüne bağlı olarak gelişmektedir. Bu etkileşim yönü ve süreci aşağıdaki Şekil 2.6'da ifade edilmektedir (Garrison, K.C. ve Magoon, R.A., 1972'den akt. zgn, 2008).

**Şekil 2.5. retmen-renci Sınıf-içi Etkileşimi**



**Kaynak:** Garrison, K.C. ve Magoon, R.A. (1972), *Educational Psychology: An Integration of Psychology and Educational Practices*, Charles E., s. 456, Ohio: Merrill Publication Co.

retmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, rencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ilişkiler düzeni oluşturmak zorundadır. retmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, rencilere şu olanakları sağlamalıdır (elik, 2003):

- Sıcakkanlı ve arkadaşça bir davranış sergilemeli ve rencilerle olan ilişkilerinden zevk duymalıdır.
- rencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalıdır.
- rencileri anlamalı ve kabul etmelidir ve rencilerin daha çok olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamalıdır.
- renci duygularını anlamalı ve rencilerle ilgilenme konusunda uygun ortamlar oluşturmalıdır. rencilere daha olumlu cevaplar vermeye çalışmalıdır.

Bu noktada verici (kaynak) durumunda olan retmenden ve alıcı (hedef) durumunda olan renciden kaynaklanan hatalar olabilmektedir. Sağlık bir iletişim sağlanması için bu

hataların neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. İletişimde vericiden kaynaklanan engeller şu şekilde sıralanmaktadır (Altıntaş, 2003):

- Yeterli bilginin gelmeyişi
- Açık net ve yalın bir ifadenin kullanılmayışı
- Konuya hazırlıklı olmamak
- Hızlı konuşarak dinleyicinin dikkatini dağıtmak
- Beden dilini, yanlış, yetersiz ya da abartılı kullanmak
- Yüksek ya da düşük ses tonuyla konuşmak
- Dinleyiciyi küçümseyici tavır takınmak
- Kişi ya da grup yapısını ölçmemek
- Konudan sapmalar göstermek
- Alıcının duygularına dikkat etmemek
- Kelime haznesinin yetersizliği
- Kelimeleri yanlış kullanmak
- Gereksiz yabancı kelimelere yer vermek
- Vurgulamanın yetersiz olması
- Monoton ifade kullanmak
- Gereksiz açıklamalarda bulunmak
- Tekrarların çok fazla olması
- Tiklerin olması
- Dinleyiciye saygı duymamak
- Fazla detaya inmek
- Benzetmeleri yerine oturtmamak

#### **2.7.1.12. Kurallar ve Disiplinin Sağlanması**

Disiplin, mevcut yasa, kural, ilke ve düzene uygun davranmayı ifade eder. Eğitimde disiplin; öğrenciye istenilir davranışı göstermek ve öğretmek, bu davranışı sergileyip sergilemediğini izlemek, davranışı beklenenden daha iyi sergilediğinde onu ödüllendirmek, iyi sergilemediğinde cezalandırmaktır. Disiplin yanlış anlaşıldığı sekliyle sadece ceza verme işlemi olmayıp, başka birçok işlevi olan geniş bir kavramdır. Özdenetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk,

güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme, amaçlı ve kooperatif etkinlikler gibi işlevler disiplinin diğer boyutlarını oluşturmaktadır. Zamanlarını öğrencileri kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenler başarılı olamamaktadırlar. Çünkü disiplin başkalarını kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Sarıtaş, 2003).

Öğretmen sınıf yönetiminin en etkili ögesidir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden; sınıfın eğitim için hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, öğretimin düzenlenip sürdürülmesi ve öğrencilerin uygun davranışlarının sergilenmesi beklenmektedir(Ağaoğlu, 2002).

Jones ve Jones'e göre sınıf içi kurallar belirlenmeden önce öğrencilere kuralların neden gerekli olduğu açıklanmalıdır. Kuralların gereğine birlikte karar verildikten sonra bir kurallar listesi oluşturulmalı ve bu kurallar olumlu ifadelerden olumsuzdur. Konulan kurallara herkesten önce öğretmen uyararak örnek olmalıdır. Öğretmen kuralların uygulanmasına rehberlik etmeli, kuralları düzenli olarak denetlemelidir. Kurallara uyan öğrencilerin ödüllendirilmesi de kuralların benimsenmesi açısından önemlidir (Celep, 2002).

Kuralların uygulanması ve izlenmesi aşamasında öğretmenin tutarlı davranması gerekmektedir. Her öğrenci için eşit şartlar geçerli olmalı eşit davranışa eşit yaptırım uygulanmalıdır. Öğretmen davranışları ile kuralları uygulayan bir model olmalıdır.Kurallar sık sık hatırlatılmalı böylece pekiştirilmelidir. Kuralların ihlali halinde belirlenen yaptırımlar uygulanmalıdır(Aksoy, 2002).

Sınıf kuralları, sınıfta yapılması ve yapılmaması gereken şeyleri ifade eder. Kapsayıcılık açısından; genel kurallar ve özel kurallar olarak ikiye ayrılırken etki alanı açısından; grup sorumluluğuna ilişkin kurallar ve bireysel sorumluluğa ilişkin kurallar olmak üzere ikiye ayrılır. Kuralların mümkün olduğunca az olmasına dikkat edilmeli, kural cümlelerinde olumsuz cümleler yerine olumlu cümleler kullanılmalıdır. Kurallar demokratik bir şekilde sınıfın katılımı ile belirlenmeli kurala en önce öğretmen kendisi uymalıdır (Erdoğan, 2003).

### **2.7.1.13. Sınıf İçi İlişkiler**

Glasser (2000) tarafından öğretmenlerin öğrencileri ile beraber oldukları eğitim öğretim yılı boyunca ilk birkaç ayda öğrencilere hissettirmeleri gereken bilgiler;

- Yapmalarını isteyeceği şeyler,
- Onlar için yapacakları,
- İnanç ve değerleri
- Onlar için yapmayacakları
- Kim olduğu

Etkili ve iyi bir öğretmenin başlıca görevi, sınıftaki öğrencilerin hepsine danışmanlık yapmasıdır (Glasser, 1999)

Sınıf içi ilişkiler düzenlemeleri dendiğinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri akla gelmektedir (Ağaoğlu 2008). Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik yapılan her tür etkinliği öğretmenin öğrenci ile olumsuz yönde kurulabilecek herhangi bir iletişim hatası öğrencinin farklı davranış kalıpları geliştirmesine sebep olabilir. Çocuğa dayak atılması onun vicdan ve ahlaki olarak saldırganlık ile kaba kuvvet ile işlerini halledebileceği duygusunun gelişmesine sebep olabilir (Navaro, 1987).

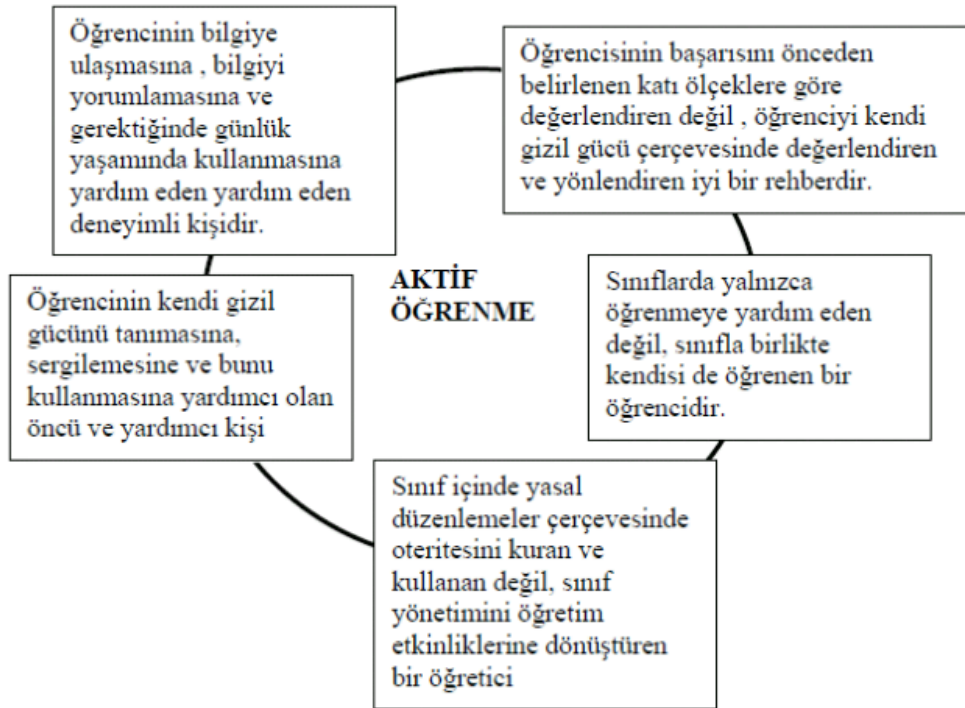
### **2.8. Öğrenci Başarısı**

Bayındır (2001) 'Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi' isimli araştırmasında sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim hizmetine dönük davranışlarının öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Araştırmacı öğretmenlere öğrencilerini tanımalarını, öğrencilerine yumuşak bir tutum sergilemelerini ve öğretim hizmeti değişkenlerini (ipucu, katılım, pekiştirici, dönüt-düzeltilme, motivasyon, dikkat çekme, değerlendirme) eksiksiz kullanmalarını önermiştir.

Öğrencinin etkin hale getirilmesi, öğrenilecek şeyin iyi öğrenilmesini, öğrencilerin öğrenilecek şeyi duyup görerek onunla ilgili sorular sormasını ve başkalarıyla

tartışabilecek duruma gelmesini sağlar. Aktif öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak katarak motivasyon ve katılımı artırır. Öğrencileri yarışmaktan çok işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder. Bu da sıkça paylaşmayı ve desteği gerektirir. Bu tür öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler sürekli olarak anında geribildirim verir ve alırlar (Şahinel, 2003).

### Şekil 2.6. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü



**Kaynak:** Yavuz, K. E. (2005), *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Ankara: Çeçeli Yayınları Eğitim Dizisi.

Aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması tartışılması bir başka deyişle, herkesin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur (Açıkgöz, 2003).

Öğrenciyi başarısızlığa iten nesnel koşullar arasında yer alan kalabalık okul ve sınıf ortamında okumak öğrenciyi başarısızlığa iten nesnel koşullar arasında yer almaktadır. Bunun dışındaki eğitim öğretim kaynaklı koşullar (Raywid, 1999'dan akt. Kalfa, 2006):

- Yönetici, öğretmen ve öğretim elemanlarının yetersizliği,
- Öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemiş programların olması,
- Öğretimin salt bellek yeterliliğine ya da ezbere dayalı olması,

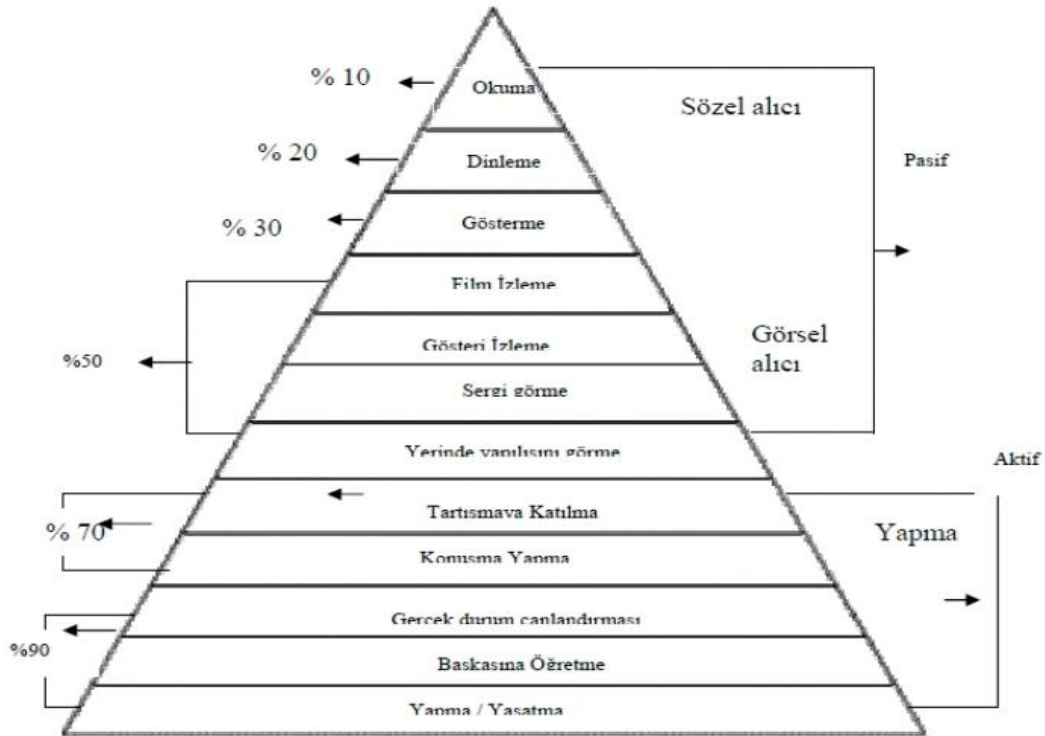


- Öğretmenin öğrenciye karşı tutum ve davranışlarındaki yanlışlık, yetersizlik,
- Çalışma ortam ve olanaklarının yokluğu ya da yetersizliği,
- Öğrencinin ilgili görmediği bir alana girmesi ya da yanlış tercih sonucunda kaydını yaptırdığı bir programda olması.

Zengin öğrenme etkinlikleri öğrencilerin her birine farklı düşünme deneyimleri sunar ve bu deneyimlerde bireyler kendi zihinsel yapılarını etkin hale getirirler. Bu da öğrencilerin hatırd tutma becerilerine olumlu katkılar sağlar.

Dr. McNeil ve Wiles (1990)'ın hatırd tutma konusunda yaptığı bilimsel araştırmalar anlatım yöntemlerinin hatırd tutma bakımından %5, Okuma yönteminin %10, İşitsel materyaller kullanma yönteminin %20, gösterme yönteminin %30, görsel materyal kullanma ve bu materyalleri yorumlama yönteminin %50, tartışma yönteminin %70, yaparak öğrenme yönteminin %75, öğrendiklerini farklı biçimde kullanma ve başkalarına öğretme yönteminin de %90 oranda etkiye sahip olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

**Şekil 2.7. Hatırd Tutma Konusunda İnsan Yapısının Algılama Biçimleri**



**Kaynak:** John D., McNeil, Jon, Wiles, W. (1990), *The Essentials of Teaching Decisions, Plans, Methods, Education.*

## 2.9. Birey Olarak Öğrenci

Günümüz eğitim anlayışında, eğitim uygulamalarının merkezinde birey ya da öğrencinin bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenciler belirli bir yönleriyle değil, farklı yönleri ile ele alınmalıdır. Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden birey olarak kabul edilmektedir (Kıncal, 2006).

Her çocuğun farklı özellikler taşımasının, sınıf yönetimini farklı şekilde etkilediği söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen bazı öğrenci özellikleri, öğrencinin kişiliği, öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, geçmiş yaşantısı, kendine güveni, ilgi ve motivasyonu, öğrencinin ihtiyaçları, sahip olduğu imkanlar, hazır bulunuşluğu, gösterdiği davranış özellikleri şeklinde sıralanabilmektedir (Öztürk, 2002).

Öğrenciler, 6-17 yaşları arasında en dinamik buldukları günlük yaşamlarının yaklaşık dörtte birini öğretmenleri ile geçirirler. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve sınıf içindeki yaşantılarından sorumlu olduklarından, öğrencilerin yaşamında güçlü bir modeldirler (Celep, 2002).

Öğretmenlik; Öğretim programı ve kararları ile ilgili ilişkiler geliştirmeye öğrencileri cesaretlendirmeyi, Öğrenci ilgilerini dinlemeyi, her öğrencinin başarıyı elde etme fırsatı olduğunun öğrencilerce algılanmasını sağlamayı, öğrenmenin eğlenceli ve ilginç bir yanının da olduğu bilincinin öğrencilerce edinilmesiyle ilgili gönderme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Etkili öğretmenler, öğrenciler üzerindeki etkilerinin farkında olup, bu etkiyi olumlu yönde kullanırlar. Bu etkileri olumsuz yönde kullanmaları halinde; öğrenciler, küçümseyici anlayıştan dolayı sıklıkla olumsuz davranış göstermektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tepkici davranışlar göstermektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun tepkici davranışlarını öğretmenlerini sevmedikleri derslerde gösterdiklerini belirtmiştir (Celep, 2002).

Çocuğumuz ailemizin ve okulumuz topluluğunun bir üyesidir. O da bu çevrede yaşıyor. Bu yasayış çocuğu da etkiliyor. Onu da üzüyor, sevindiriyor, düşündürüyor, kuşkulandırıyor, yüreklendiriyor. Bu içsel yasayış çocuğu da araştırmaya, önlemler almaya, kararlar vermeye, yasama çevresinin diğer insanları ile ortak görüşlere varmaya, işbirliği yapmaya itecektir. Çocuk için bu, yasamın zorunlu bir gereğidir. Çevresi ile ahenkli bir uyum kurması, kaygılardan kurtulması, birikimleri, bunalımlarını gidermesi, özetle mutlu olması

için gereklidir bu eylem. Çocuk, böylesine bir yaşantı içinde yeteneklerini de kullanmak zorunda kalacak hem bireysel özellikleri hem de toplumsal kişiliği yönünden gelişecektir. Ayrıca aile ve okul yaşamına böyle bilinçli ve etkin olarak katılan çocuk, bir toplumun başarılı bir üyesi olmanın bilincine erecek topluluğun ortak görüş ve duyguları içinde sosyalleşecektir. Demokrasinin etkin ve yararlı yurttaş, eğitim yolu ile böyle yetişecektir. Bunun için de evde ve okulda iş bölümünde çocuklara yer verilmeli, onların oylarına da başvurulmalıdır (Ercan, 2000).

## **2.10.Konuyla İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar**

Kaynak taraması sonucunda araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında bir çok yayın ve araştırmaya ulaşılmıştır.

Güven ve Cevher (2005), yaptıkları araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ölçülmesi ve çeşitli değişkenlerle arasında bulunan ilişkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapmışlardır. Araştırma örneği 2004-2005 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 93 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Örnekleme katılan Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterlilikleri istenen düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.
- Yapılan araştırma da sınıf mevcudu, kıdem yılı, okulun bulunduğu çevrenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum ve öğretmenin almış olduğu ilişkin hizmet içi eğitim alma düzeyi bakımından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin büyük bir fark bulunmamıştır.
- Öğretmenin sahip olduğu eğitim düzeyi ve çalıştığı okul türü konusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin kayda değer bir fark bulunmuştur.
- Araştırma sonucunda elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun
- Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri gözlemlenmiştir.Sözel iletişim yoluyla istenmeyen davranışlar istenen davranışlara çevrilmeye çalışması yolu izlenmiştir

Başka bir araştırma Kuzu (2002) tarafından, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla, Elazığ ili merkezinde

görev yapan 700 ilköğretim sınıf öğretmeni örneklem alınarak yapılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ankette, doğrudan ilgili toplam sekiz madde kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler "sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir" gibi olumlu bir görüşe katılmazken, "disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir" gibi olumsuz bir görüşe ise katılmışlardır. Öğretmenlerin "disiplin sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır" gibi olumsuz bir görüşe katılmamaları ise bu araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biridir.

Keskin (2002), Sınıf öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başatma Yolları adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öncelikle sözel olan uyarıcıları tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşımlar; sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme ve öğrenciyle ders içinde konuşmadır. Öğretmenlerin en az kullandıkları yaklaşımlar ise fiziksel ceza verme, istemediği görevleri verme, okul yönetimi ile görüşme, istediği şeylerden mahrum bırakmadır. Ayrıca araştırmaya göre öğretmenler fiziksel cezayı tercih etmemektedirler.

Atıcı'nın (2002) 51'i İngiliz ve 73'ü Türk, toplam 124 öğretmenle 'Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Bas Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması' adlı çalışmasında vardıkları sonuç şudur: Tüm İngiliz öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla karşı sistematik bir davranış stratejilerinin olması onların daha sistematik ve tutarlı bir şekilde bas etmelerini sağlarken, Türkiye'deki öğretmenler ise daha çok başarılarından geçmiş olaylar yada öğretmen arkadaşlarının deneyimleri yoluyla kendi başarılarına geliştirdikleri yöntemlerle problem çözme eğilimindedir.

Martin, Shoho ve Alan (2000) anket uygulayarak 388 katılımcı öğretmen arasında yapmış oldukları araştırmada, geleneksel olarak eğitilmiş öğretmenlerle stajyer öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi becerilerinin farklılıklarını araştırmışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara varmışlardır: Öğretmenlerin yaşlan ve tecrübeleri arttıkça sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli oldukları; tecrübeli öğretmenler, stajyer öğretmenlere göre çevresel faktörleri öğrenciyi şekillendirmede daha etkin kullandıkları; stajyer öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha idealist oldukları fakat deneyim eksiklikleri olduğu, sonuçlarına varmışlardır.

Tomal'ın (2001) ilkokul öğretmenleriyle, lise öğretmenlerinin baskın disiplin stillerini araştırdığı "A Comparison of Elementary And High School Teacher Discipline Styles" adlı araştırmasının örneklemini 21 lise ve 84 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma beş boyuttan oluşan bir anketle yapılmıştır. Bu boyutlar: Zorlama, bos verme, destekleme, uzlaşma ve görüşmedir. Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı disiplin stili, sırasıyla zorlama, görüşme ve desteklemedir. İlkokul öğretmenleri ise görüşme, destekleme ve zorlama stillerini kullanmaktadırlar. uzlaşma stili ise her iki okul türünde de 4. sırada yer almaktadır. Bos verme stili ise her iki okul türünde de son sırada yer almaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma İstanbul İli ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinde oluşturulmuştur. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009).

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ekim 2014 itibarıyla İstanbul ili ilkokul ve ortaokullarında 78.139 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemine veri toplama aracını internet üzerinden dolduran öğretmenlere 301 öğretmen oluşturmaktadır.

#### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak amacıyla hazırlanan veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır.

##### 2.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve okuttukları sınıf seviyesini tespit etmek üzere 5 soru içermektedir.

### 2.3.2. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri Gündüz (2001) tarafından geliştirilen 5 boyutlu Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi kullanılarak ölçülmüştür. Alt boyutlar sırasıyla fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıfın ilişki düzeni, zamanı etkili kullanma ve davranışların geliştirilmesi ve düzenlenmesi alt boyutlarıdır. Anket her alt boyutu ölçümleyen 10 madde olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Anketin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu betimlemektedir.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Anketi internet üzerinde tanımlanmış ve anketin bulunduğu sayfanın linki eposta yoluyla ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine gönderilerek ankete katılmaları istenmiştir. Anket 301 öğretmen tarafından yanıtlanarak yeterli örnekleme ulaşıldığında veri analizi aşamasına geçilmiştir.

### 2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel analizler SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri alt boyutların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) puanları tespit edilmiştir.

Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketinden alınan puanların; öğretmenlerin cinsiyetine ve branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, mezun olduğu okul ve okuttuğu sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*, varyansların homojenliğini test etmek üzere *Levene Testi*, varyansların eşit olduğu hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek üzere *LSD Testi*, varyansların eşit olmadığı durumlarda hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek üzere Games-Howell ve Tamhane's T2 analizi yapılmıştır. Analizler araştırmanın amacına uygun bir şekilde tablolarla verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular araştırmanın amaçlarına göre sıralanmıştır.

#### 4.1. Bulgular

##### 4.1.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyeti, branşı, kıdem, mezun olduğu okul, okuttuğu sınıflar) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yiğ</sub>
Kadın	191	63,5	63,5	63,5
Erkek	110	36,5	36,5	100,0
Toplam	301	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 191'i (%63,5) kadın ve 110'u (%36,5) erkektir.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Branş	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yiğ</sub>
Sınıf öğretmeni	149	49,5	49,5	49,5
Branş Öğretmeni	152	50,5	50,5	100,0
Toplam	301	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 149'u (%49,5) Sınıf Öğretmeni, 152'si (%50,5) Branş Öğretmenidir.



**Tablo 4.3.Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Hizmet Yılı	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
1 - 5 yıl	120	39,9	39,9	39,9
6 - 10 yıl	98	32,6	32,6	72,4
11 - 15 yıl	42	14,0	14,0	86,4
16 - 20 yıl	19	6,3	6,3	92,7
21 yıl ve üstü	22	7,3	7,3	100,0
Toplam	301	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 120'sinin (%39,9) hizmet yılı 1-5 yıl, 98'inin (%32,6) hizmet yılı 6-10 yıl, 42'sinin (%14,0) hizmet yılı 11-15 yıl, 19'unun (%6,3) hizmet yılı 16 - 20 yıl ve 22'sinin (%7,3) hizmet yılı 21 yıl ve üzeridir.

**Tablo 4.4.Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Sınıf	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
Eğitim Enstitüsü	38	12,6	12,6	12,6
Fen Edebiyat Fakültesi	54	17,9	17,9	30,6
Eğitim Fakültesi	174	57,8	57,8	88,4
Diğer	35	11,6	11,6	100,0
Toplam	301	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 38'i (%12,6) Eğitim Enstitüsü, 54'ü (%17,9) Fen Edebiyat Fakültesi, 174'ü (%57,8) Eğitim Fakültesi ve 35'i (%11,6) Diğer okullardan mezundur.

**Tablo 4.5.Öğretmenlerin Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Sınıf	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
1. sınıf	44	14,6	14,6	14,6
2. sınıf	42	14,0	14,0	28,6
3. sınıf	58	19,3	19,3	47,8
4. sınıf	35	11,6	11,6	59,5
Ortaokul	122	40,5	40,5	100,0
Toplam	301	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 44'ü (%14,6) 1. sınıfı, 42'si (%14,0) 2. sınıfı, 58'i (%19,3) 3. sınıfları, 35'i (%11,6) 4. sınıfları ve 122'si (%40,5) ortaokulları okutmaktadır.

#### 4.1.2. Grubun Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama değerleri ve standart sapmalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.6. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$
<b>Sınıf Yönetim Yeterliliği</b>	301	3,11	,44	,025

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,11$ ; standart sapması  $ss=,44$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,025$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.7. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$
<b>Fiziki Ortamın Yönetimi</b>	301	3,00	,45	,026
<b>Plan Program Hazırlama ve Uygulama</b>	301	3,05	,48	,027
<b>Sınıfın İlişki Düzeni</b>	301	3,22	,54	,031
<b>Zaman Yönetimi</b>	301	3,09	,49	,028
<b>Davranış Geliştirme Becerisi</b>	301	3,16	,53	,031

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,00$ ; standart sapması  $ss=,45$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,026$ ; Plan Program Hazırlama ve Uygulama alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,05$ ; standart sapması  $ss=,48$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,027$  olarak; Sınıfın İlişki Düzeni alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,22$ ; standart sapması  $ss=,54$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,031$  olarak; Zaman Yönetimi alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,09$ ; standart sapması  $ss=,49$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,028$  ve Davranış Geliştirme Becerisi alt boyutundan alınan puanların aritmetik

ortalaması  $\bar{x}=3,16$ ; standart sapması  $ss=,53$ ; standart hata değeri  $Sh_{\bar{x}}=,031$  olarak hesaplanmıştır.

#### 4.1.3. Demografik Değişkenlerle Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular (Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular)

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi toplam puanları ve Alt Boyut puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, farklılık varsa hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu bağlamda Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketinden alınan puanların; öğretmenlerin cinsiyetine ve branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, mezun olduğu okul ve okuttuğu sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Analizler araştırmanın amacına uygun bir şekilde tablolara verilmiştir.

**Tablo 4.8. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetim Yeterliliği	Kadın	191	3,16	0,42	0,030	2,94	299	,004
	Erkek	110	3,01	0,46	0,044			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi toplam puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,94$ ;  $p<,01$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.9. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<b>Fiziki Ortamın Yönetimi</b>	Kadın	191	3,06	0,44	0,032	2,82	299	,005
	Erkek	110	2,91	0,46	0,044			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi alt boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,82$ ;  $p<,01$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.10. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<b>Plan Program Hazırlama ve Uygulama</b>	Kadın	191	3,09	0,44	0,032	2,13	299	,034
	Erkek	110	2,97	0,52	0,050			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,13$ ;  $p<,05$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.11. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<b>Sınıfın İlişki Düzeni</b>	Kadın	191	3,30	0,48	0,035	3,23	192,023	,001
	Erkek	110	3,08	0,59	0,057			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=3,23$ ;  $p<,01$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.12. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<b>Zaman Yönetimi</b>	Kadın	191	3,14	0,49	0,035	2,01	299	,045
	Erkek	110	3,02	0,48	0,046			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,01$ ;  $p<,05$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.13. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
<b>Davranış Geliştirme Becerisi</b>	Kadın	191	3,22	0,50	0,036	2,53	299	,012
	Erkek	110	3,06	0,56	0,054			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,53$ ;  $p<,05$ ). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.14. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetim Yeterliliği	Sınıf öğretmeni	149	3,07	0,48	0,040	-1,22	299	,2244
	Branş öğretmeni	152	3,14	0,39	0,032			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi toplam puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,22$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.15. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Fiziki Ortamın Yönetimi	Sınıf öğretmeni	149	2,99	0,50	0,041	-,66	286,275	,511
	Branş öğretmeni	152	3,02	0,41	0,033			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi alt boyutu puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,66$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.16. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Plan Program Hazırlama ve Uygulama	Sınıf öğretmeni	149	3,03	0,52	0,043	-,76	299	,450
	Branş öğretmeni	152	3,07	0,43	0,035			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,76$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.17. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıfın İlişki Düzeni	Sınıf öğretmeni	149	3,19	0,57	0,047	-1,09	299	,276
	Branş öğretmeni	152	3,25	0,50	0,040			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,09$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.18. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Zaman Yönetimi	Sınıf öğretmeni	149	3,09	0,53	0,043	-,06	299	,951
	Branş öğretmeni	152	3,09	0,44	0,036			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,06$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.19. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranış Geliştirme Becerisi	Sınıf öğretmeni	149	3,08	0,55	0,045	-2,67	299	,008
	Branş öğretmeni	152	3,24	0,50	0,040			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu puanlarının Branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,67$ ;  $p<,01$ ). Farklılık branş öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.20. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi</b>	1-5 yıl	120	158,89	16,73	4	,002
	6-10 yıl	98	138,01			
	11-15 yıl	42	143,25			
	16-20 yıl	19	116,58			
	21 yıl ve üstü	22	210,39			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi toplam puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=16,73$ ;  $p<,01$ ).

**Tablo 4.21. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=158,89	p>,05	p>,05	<b>p&lt;,01</b>	<b>p&lt;,01</b>
6-10 yıl		=138,01	p>,05	p>,05	<b>p&lt;,01</b>
11-15 yıl			=143,25	p>,05	<b>p&lt;,01</b>
16-20 yıl				=116,58	<b>p&lt;,01</b>
21 yıl ve üstü					=210,39

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 16-20 yıl olan öğretmenler arasında 1-5 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde; Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan



öğretmenler lehine  $p < .01$  düzeyinde; Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle diğer kıdem gruplarında olan öğretmenler arasında Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p < .01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.22. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
<b>Fiziki Ortamın Yönetimi</b>	1-5 yıl	120	145,17	13,92	4	,008
	6-10 yıl	98	144,86			
	11-15 yıl	42	149,99			
	16-20 yıl	19	145,05			
	21 yıl ve üstü	22	217,20			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 13,92$ ;  $p < .01$ ).

**Tablo 4.23. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=145,17	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	<b><math>p &lt; .01</math></b>
6-10 yıl		=144,86	$p > .05$	$p > .05$	<b><math>p &lt; .01</math></b>
11-15 yıl			=149,99	$p > .05$	<b><math>p &lt; .05</math></b>
16-20 yıl				=145,05	<b><math>p &lt; .01</math></b>
21 yıl ve üstü					=217,20

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdem 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine  $p < .01$  düzeyinde; Kıdem 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdemi

olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.24. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Plan Program Hazırlama ve Uygulama</b>	1-5 yıl	120	157,17	12,65	4	,013
	6-10 yıl	98	135,83			
	11-15 yıl	42	138,19			
	16-20 yıl	19	158,03			
	21 yıl ve üstü	22	203,32			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Plan Program Hazırlama ve Uygulama alt boyutu puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 12,65$ ;  $p < .05$ ).

**Tablo 4.25. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=157,17	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	<b><math>p &lt; .05</math></b>
6-10 yıl		=135,83	$p > .05$	$p > .05$	<b><math>p &lt; .01</math></b>
11-15 yıl			=138,19	$p > .05$	<b><math>p &lt; .01</math></b>
16-20 yıl				=158,03	$p > .05$
21 yıl ve üstü					=203,32

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p < .01$  düzeyinde; Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle 1-5 yıl olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.26. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Sınıfın İlişki Düzeni	1-5 yıl	120	165,40	14,72	4	,005
	6-10 yıl	98	136,90			
	11-15 yıl	42	147,10			
	16-20 yıl	19	103,71			
	21 yıl ve üstü	22	183,57			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni alt boyutu puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=14,72$ ;  $p<,01$ ).

**Tablo 4.27. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=165,40	<b>p&lt;,05</b>	p>,05	<b>p&lt;,01</b>	p>,05
6-10 yıl		=136,90	p>,05	p>,05	p>,05
11-15 yıl			=147,10	p>,05	p>,05
16-20 yıl				=103,71	<b>p&lt;,01</b>
21 yıl ve üstü					=183,57

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 6-10 yıl olan öğretmenler arasında 1-5 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,05$  düzeyinde; Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 16-20 yıl olan öğretmenler arasında 1-5 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde; Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle 16-20 yıl olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.28. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Zaman Yönetimi</b>	1-5 yıl	120	156,32	24,05	4	,000
	6-10 yıl	98	140,05			
	11-15 yıl	42	150,60			
	16-20 yıl	19	94,61			
	21 yıl ve üstü	22	220,23			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi alt boyutu puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=24,05$ ;  $p<,01$ ).

**Tablo 4.29. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=156,32	p>,05	p>,05	<b>p&lt;,01</b>	<b>p&lt;,01</b>
6-10 yıl		=140,05	p>,05	<b>p&lt;,05</b>	<b>p&lt;,01</b>
11-15 yıl			=150,60	<b>p&lt;,05</b>	<b>p&lt;,01</b>
16-20 yıl				=94,61	<b>p&lt;,01</b>
21 yıl ve üstü					=220,23

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde; Kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 11-15 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,05$  düzeyinde; Kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerle kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.30. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Davranış Geliştirme Becerisi</b>	1-5 yıl	120	155,69	16,58	4	,002
	6-10 yıl	98	147,52			
	11-15 yıl	42	134,80			
	16-20 yıl	19	107,74			
	21 yıl ve üstü	22	209,20			
	Toplam	301				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi alt boyutu puanlarının Kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=16,58$ ;  $p<,01$ ).

**Tablo 4.31. Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	=155,69	$p>,05$	$p>,05$	<b><math>p&lt;,05</math></b>	<b><math>p&lt;,01</math></b>
6-10 yıl		=147,52	$p>,05$	$p>,05$	<b><math>p&lt;,01</math></b>
11-15 yıl			=134,80	$p>,05$	<b><math>p&lt;,01</math></b>
16-20 yıl				=107,74	<b><math>p&lt;,01</math></b>
21 yıl ve üstü					=209,20

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine  $p<,01$  düzeyinde; Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 16-20 yıl olan öğretmenler arasında 1-5 yıl olan öğretmenler lehine  $p<,05$  düzeyinde; gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.32.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f , <math>\bar{x}</math> ve <i>ss</i> Değerleri</i>					<b>ANOVA Sonuçları</b>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sınıf Yönetim Yeterlilikleri</b>	Eğitim Enstitüsü	38	3,17	,39	<b>G.Arası</b>	1,57	3	,523		
	Fen Edb.Fakültesi	54	2,99	,55	<b>G.İçi</b>	56,35	297	,190		
	Eğitim Fakültesi	174	3,10	,39	<b>Toplam</b>	57,92	300		2,76	,043
	Diğer	35	3,25	,51						
	Toplam	301	3,10	,44						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,76$ ;  $p<0,5$  ).

**Tablo 4.33. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

<b>Gruplar (i)</b>	<b>Gruplar (j)</b>	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	0,18	,09	,057
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	0,07	,08	,351
	<b>Diğer</b>	-0,08	,10	,439
<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	-0,18	,09	,057
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	-0,10	,07	,128
	<b>Diğer</b>	-0,26	,09	,007
<b>Eğitim Fakültesi</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	-0,07	,08	,351
	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	0,10	,07	,128
	<b>Diğer</b>	-0,15	,08	,061
<b>Diğer</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	0,08	,10	,439
	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	0,26	,09	,007
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	0,15	,08	,061

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Mezun Olduğu Okul Fen Edb.Fakültesi olanlarla diğer olanlar arasında diğer olanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği

saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.34. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Fiziki Ortamın Yönetimi</b>	Eğitim Enstitüsü	38	3,14	,39	<b>G.Arası</b>	1,79	3	,596		
	Fen Edb.Fakültesi	54	2,87	,61	<b>G.İçi</b>	59,93	297	,202		
	Eğitim Fakültesi	174	3,00	,39	<b>Toplam</b>	61,72	300		2,96	,033
	Diğer	35	3,06	,48						
	Toplam	301	3,00	,45						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,96$ ;  $p < 0,5$  ).

**Tablo 4.35. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	Fen Edb.Fakültesi	,27	,10	<b>,005</b>
	Eğitim Fakültesi	,15	,08	,072
	Diğer	,08	,11	,437
<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	Eğitim Enstitüsü	-,27	,10	<b>,005</b>
	Eğitim Fakültesi	-,13	,07	,074
	Diğer	-,19	,10	,054
<b>Eğitim Fakültesi</b>	Eğitim Enstitüsü	-,15	,08	,072
	Fen Edb.Fakültesi	,13	,07	,074
	Diğer	-,06	,08	,447
<b>Diğer</b>	Eğitim Enstitüsü	-,08	,11	,437
	Fen Edb.Fakültesi	,19	,10	,054
	Eğitim Fakültesi	,06	,08	,447

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul değişkenine göre hangi gruplar arasında

farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Mezun Olduğu Okul Fen Edb.Fakültesi olanlarla Eğitim Enstitüsü olanlar arasında eğitim enstitüsü olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.36. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Plan Program Hazırlama</b>	Eğitim Enstitüsü	38	3,19	,38	<b>G.Arası</b>	2,57	3	,855		
	Fen Edb.Fakültesi	54	2,93	,57	<b>G.İçi</b>	65,37	297	,220		
	Eğitim Fakültesi	174	3,02	,41	<b>Toplam</b>	67,93	300		3,89	,010
	Diğer	35	3,21	,63						
	Toplam	301	3,05	,48						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,89$ ;  $p < 0,5$  ).

**Tablo 4.37. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>Eğitim Enstitüsü</b>	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	,26	,10	<b>,049</b>
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	,16	,07	,101
	<b>Diğer</b>	-,02	,12	,997
<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	-,26	,10	<b>,049</b>
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	-,10	,08	,644
	<b>Diğer</b>	-,29	,13	,143
<b>Eğitim Fakültesi</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	-,16	,07	,101
	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	,10	,08	,644
	<b>Diğer</b>	-,19	,11	,344
<b>Diğer</b>	<b>Eğitim Enstitüsü</b>	,02	,12	,997
	<b>Fen Edb.Fakültesi</b>	,29	,13	,143
	<b>Eğitim Fakültesi</b>	,19	,11	,344



Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Games-Howell testi sonucunda söz konusu farklılığın Mezun Olduğu Okul Fen Edb.Fakültesi olanlarla Eğitim Enstitüsü olanlar arasında Eğitim Enstitüsü olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.38.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f , <math>\bar{x}</math> ve <math>ss</math> Değerleri</i>					<b>ANOVA Sonuçları</b>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Sınıfın İlişki Düzeni</b>	Eğitim Enstitüsü	38	3,16	,51	<b>G.Arası</b>	3,25	3	1,083		
	Fen Edb.Fakültesi	54	3,09	,66	<b>G.İçi</b>	82,86	297	,279		
	Eğitim Fakültesi	174	3,22	,49	<b>Toplam</b>	86,11	300		3,88	,010
	Diğer	35	3,47	,51						
	<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>3,22</b>	<b>,54</b>						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,88$ ;  $p<0,5$ ).

**Tablo 4.39. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Eğitim Enstitüsü	Fen Edb.Fakültesi	,07	,11	,533
	Eğitim Fakültesi	-,06	,09	,521
	Diğer	-,31	,12	<b>,013</b>
Fen Edb.Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-,07	,11	,533
	Eğitim Fakültesi	-,13	,08	,114
	Diğer	-,38	,11	<b>,001</b>
Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	,06	,09	,521
	Fen Edb.Fakültesi	,13	,08	,114
	Diğer	-,25	,10	<b>,011</b>
Diğer	Eğitim Enstitüsü	,31	,12	<b>,013</b>
	Fen Edb.Fakültesi	,38	,11	<b>,001</b>
	Eğitim Fakültesi	,25	,10	<b>,011</b>

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın Mezun Olduğu Okul diğer olanlarla Eğitim Enstitüsü ve Eğitim fakültesi olanlar arasında diğer olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde ve Mezun Olduğu Okul Fen Edb.Fakültesi olanlarla Diğer olanlar arasında diğer olanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.40. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	Eğitim Enstitüsü	38	3,18	,48	G.Arası	1,39	3	,463		
	Fen Edb.Fakültesi	54	2,96	,59	G.İçi	69,77	297	,235		
	Eğitim Fakültesi	174	3,10	,43	Toplam	71,16	300		1,97	,118
	Diğer	35	3,17	,57						
	Toplam	301	3,09	,49						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,97$ ;  $p>0,5$ ).

**Tablo 4.41.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Davranış Geliştirme Becerisi</b>	Eğitim Enstitüsü	38	3,17	,44	<b>G.Arası</b>	1,22	3	,406		
	Fen Edb.Fakültesi	54	3,11	,62	<b>G.İçi</b>	83,06	297	,280		
	Eğitim Fakültesi	174	3,14	,48	<b>Toplam</b>	84,28	300		1,45	,228
	Diğer	35	3,33	,67						
	Toplam	301	3,16	,53						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,45$ ;  $p>0,5$ ).

**Tablo 4.42.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sınıf Yönetim Yeterlilikleri</b>	1. Sınıf	44	3,37	,38	<b>G.Arası</b>	6,74	4	1,684		
	2. Sınıf	42	3,17	,52	<b>G.İçi</b>	51,19	296	,173		
	3. Sınıf	58	2,93	,50	<b>Toplam</b>	57,92	300		9,74	,000
	4. Sınıf	35	2,89	,40						
	Ortaokul	122	3,13	,34						
	Toplam	301	3,10	,44						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=9,74$ ;  $p<0,1$ ).

**Tablo 4.43. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,20	,10	,399
	<b>3. Sınıf</b>	,44	,09	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,48	,09	<b>,000</b>
	<b>Ortaokul</b>	,24	,07	<b>,005</b>
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,20	,10	,399
	<b>3. Sınıf</b>	,24	,10	,193
	<b>4. Sınıf</b>	,28	,11	,090
	<b>Ortaokul</b>	,04	,09	1,000
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,44	,09	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,24	,10	,193
	<b>4. Sınıf</b>	,04	,09	1,000
	<b>Ortaokul</b>	-,20	,07	,066
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,48	,09	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,28	,11	,090
	<b>3. Sınıf</b>	-,04	,09	1,000
	<b>Ortaokul</b>	-,24	,07	<b>,024</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,24	,07	<b>,005</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,04	,09	1,000
	<b>3. Sınıf</b>	,20	,07	,066
	<b>4. Sınıf</b>	,24	,07	<b>,024</b>

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Toplam Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 3. sınıf, 4. sınıf ve ortaokulu okutanlarla 1. Sınıfı okutanlar arasında 1. sınıfı okutanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; ortaokulu okutanlarla 4. sınıfı okutanlar arasında ortaokulu okutanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.44.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Fiziki Ortamın Yönetimi</b>	1. Sınıf	44	3,30	,32	<b>G.Arası</b>	9,72	4	2,430		
	2. Sınıf	42	3,21	,54	<b>G.İçi</b>	52,00	296	,176		
	3. Sınıf	58	2,87	,50	<b>Toplam</b>	61,72	300			
	4. Sınıf	35	2,72	,36					13,83,000	
	Ortaokul	122	2,96	,38						
	Toplam	301	3,00	,45						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=13,83; p<0,1).

**Tablo 4.45. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,09	,10	,987
	<b>3. Sınıf</b>	,43	,08	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,58	,08	<b>,000</b>
	<b>Ortaokul</b>	,34	,06	<b>,000</b>
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,09	,10	,987
	<b>3. Sınıf</b>	,34	,11	<b>,021</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,49	,10	<b>,000</b>
	<b>Ortaokul</b>	,25	,09	,079
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,43	,08	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,34	,11	<b>,021</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,15	,09	,603
	<b>Ortaokul</b>	-,09	,07	,921
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,58	,08	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,49	,10	<b>,000</b>
	<b>3. Sınıf</b>	-,15	,09	,603
	<b>Ortaokul</b>	-,24	,07	<b>,008</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,34	,06	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,25	,09	,079
	<b>3. Sınıf</b>	,09	,07	,921
	<b>4. Sınıf</b>	,24	,07	<b>,008</b>

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 3. sınıf, 4. sınıf ve ortaokulu okutanlarla 1. Sınıfı okutanlar arasında 1. sınıfı okutanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; 3. sınıfı okutanlarla 2. sınıfı okutanlar arasında 2. sınıfı okutanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde; 4. sınıf okutanlarla ortaokulu okutanlar arasında ortaokulu okutanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.46.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Plan Program Hazırlama</b>	1. Sınıf	44	3,37	,37	<b>G.Arası</b>	6,53	4	1,632		
	2. Sınıf	42	3,05	,58	<b>G.İçi</b>	61,41	296	,207		
	3. Sınıf	58	2,87	,51	<b>Toplam</b>	67,93	300		7,87	,000
	4. Sınıf	35	2,96	,46						
	Ortaokul	122	3,04	,40						
	Toplam	301	3,05	,48						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=7,87$ ;  $p<0,1$ ).

**Tablo 4.47. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,31	,11	<b>,041</b>
	<b>3. Sınıf</b>	,50	,09	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,40	,10	<b>,001</b>
	<b>Ortaokul</b>	,32	,07	<b>,000</b>
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,31	,11	<b>,041</b>
	<b>3. Sınıf</b>	,18	,11	,689
	<b>4. Sınıf</b>	,09	,12	,998
	<b>Ortaokul</b>	,01	,10	1,000
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,50	,09	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,18	,11	,689
	<b>4. Sınıf</b>	-,09	,10	,991
	<b>Ortaokul</b>	-,17	,08	,233
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,40	,10	<b>,001</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,09	,12	,998
	<b>3. Sınıf</b>	,09	,10	,991
	<b>Ortaokul</b>	-,08	,09	,987
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,32	,07	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,01	,10	1,000
	<b>3. Sınıf</b>	,17	,08	,233
	<b>4. Sınıf</b>	,08	,09	,987

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 1. Sınıfı okutanlarla 3., 4. sınıfları ve ortaokulu okutanlar arasında 1. Sınıf okutanlar lehine lehine  $p < ,01$  düzeyinde ve 1. Sınıfı okutanlarla 2. Sınıfı okutanlar arasında 1. Sınıf olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.48.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Sınıfın İlişki Düzeni</b>	1. Sınıf	44	3,44	,46	<b>G.Arası</b>	9,70	4	2,425		
	2. Sınıf	42	3,30	,50	<b>G.İçi</b>	76,41	296	,258		
	3. Sınıf	58	2,97	,59	<b>Toplam</b>	86,11	300		9,39	,000
	4. Sınıf	35	2,95	,53						
	Ortaokul	122	3,31	,48						
	Toplam	301	3,22	,54						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9,39; p<0,1).

**Tablo 4.49. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,15	,11	,185
	<b>3. Sınıf</b>	,47	,10	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,50	,12	<b>,000</b>
	<b>Ortaokul</b>	,13	,09	,134
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,15	,11	,185
	<b>3. Sınıf</b>	,33	,10	<b>,002</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,35	,12	<b>,003</b>
	<b>Ortaokul</b>	-,01	,09	,900
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,47	,10	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,33	,10	<b>,002</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,02	,11	,831
	<b>Ortaokul</b>	-,34	,08	<b>,000</b>
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,50	,12	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,35	,12	<b>,003</b>
	<b>3. Sınıf</b>	-,02	,11	,831
	<b>Ortaokul</b>	-,36	,10	<b>,000</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,13	,09	,134
	<b>2. Sınıf</b>	,01	,09	,900
	<b>3. Sınıf</b>	,34	,08	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,36	,10	<b>,000</b>



Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 1. Sınıfı ve 2. sınıfı okutanlarla 3. sınıfı ve 4. sınıfı okutanlar arasında 1. Sınıfı ve 2. Sınıfı okutanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde; Ortaokulu okutanlarla 3. Sınıfı ve 4. sınıfı okutanlar arasında ortaokulu okutanlar lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.50.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Zaman Yönetimi</b>	1. Sınıf	44	3,38	0,50	<b>G.Arası</b>	6,00	4	1,501		
	2. Sınıf	42	3,10	,56	<b>G.İçi</b>	65,15	296	,220		
	3. Sınıf	58	2,97	,50	<b>Toplam</b>	71,16	300		6,82	,000
	4. Sınıf	35	2,89	,36						
	Ortaokul	122	3,11	,43						
	Toplam	301	3,09	,49						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6,82$ ;  $p<0,1$ ).

**Tablo 4.51. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,28	,10	<b>,007</b>
	<b>3. Sınıf</b>	,41	,09	<b>,000</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,49	,11	<b>,000</b>
	<b>Ortaokul</b>	,27	,08	<b>,001</b>
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,28	,10	<b>,007</b>
	<b>3. Sınıf</b>	,13	,10	,164
	<b>4. Sınıf</b>	,21	,11	<b>,047</b>
	<b>Ortaokul</b>	-,01	,08	,930
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,41	,09	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,13	,10	,164
	<b>4. Sınıf</b>	,08	,10	,418
	<b>Ortaokul</b>	-,14	,07	,062
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,49	,11	<b>,000</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,21	,11	<b>,047</b>
	<b>3. Sınıf</b>	-,08	,10	,418
	<b>Ortaokul</b>	-,22	,09	<b>,014</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,27	,08	<b>,001</b>
	<b>2. Sınıf</b>	,01	,08	,930
	<b>3. Sınıf</b>	,14	,07	,062
	<b>4. Sınıf</b>	,22	,09	<b>,014</b>

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 1. Sınıfı okutanlarla diğerleri arasında arasında 1. Sınıfı okutanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; 4. Sınıfı okutanlarla 2. Sınıfı okutanlar arasında 2. Sınıfı okutanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde; 4. Sınıfı okutanlarla ortaokulu okutanlar arasında ortaokulu okutanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.52. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Davranış Geliştirme Becerisi</b>	1. Sınıf	44	3,36	,51	<b>G.Arası</b>	6,24	4	1,559		
	2. Sınıf	42	3,20	,60	<b>G.İçi</b>	78,04	296	,264		
	3. Sınıf	58	2,96	,59	<b>Toplam</b>	84,28	300		5,91	,000
	4. Sınıf	35	2,95	,47						
	Ortaokul	122	3,23	,45						
	Toplam	301	3,16	,53						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,91$ ;  $p<0,1$  ).

**Tablo 4.53. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<b>1. Sınıf</b>	<b>2. Sınıf</b>	,16	,12	,875
	<b>3. Sınıf</b>	,40	,11	<b>,004</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,41	,11	<b>,004</b>
	<b>Ortaokul</b>	,13	,09	,777
<b>2. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,16	,12	,875
	<b>3. Sınıf</b>	,24	,12	,412
	<b>4. Sınıf</b>	,25	,12	,350
	<b>Ortaokul</b>	-,03	,10	1,000
<b>3. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,40	,11	<b>,004</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,24	,12	,412
	<b>4. Sınıf</b>	,01	,11	1,000
	<b>Ortaokul</b>	-,27	,09	<b>,030</b>
<b>4. Sınıf</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,41	,11	<b>,004</b>
	<b>2. Sınıf</b>	-,25	,12	,350
	<b>3. Sınıf</b>	-,01	,11	1,000
	<b>Ortaokul</b>	-,28	,09	<b>,027</b>
<b>Ortaokul</b>	<b>1. Sınıf</b>	-,13	,09	,777
	<b>2. Sınıf</b>	,03	,10	1,000
	<b>3. Sınıf</b>	,27	,09	<b>,030</b>
	<b>4. Sınıf</b>	,28	,09	<b>,027</b>

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 1. Sınıfı okutanlarla 3. ve 4. Sınıfı okutanlar arasında 1. Sınıfı okutanlar lehine  $p < ,01$  düzeyinde; ortaokulu okutanlarla 3. ve 4. Sınıfı okutanlar arasında ortaokulu okutanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur ( $p > ,05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

- Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,11$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,00$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,05$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,22$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Zaman Yönetimi Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,09$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilik düzeyleri her zaman ( $\bar{x}=3,16$ ) yeterli olarak hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sınıf yönetim yeterliliği sergilemektedirler.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin Fiziki Ortam Yönetimi Yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri branşa göre değişmektedir. Branş öğretmenlerinin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri diğer grup mezunlarına göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmektedir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmektedir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmektedir. Diğer grup mezunlarının Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 1. sınıfı okutan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri 3., 4. sınıfı ve ortaokulu okutan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 1. sınıfı okutan öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilikleri 3., 4. sınıfı ve ortaokulu okutan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 1. sınıfı okutan öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri 3., 4. sınıfı ve ortaokulu okutan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 1. ve 2. sınıfı okutan ve ortaokulu okutan öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilikleri 3. ve 4. sınıfı okutan öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. 1. sınıflı okutan öğretmenlerin Zaman Yönetimi Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. 1. ve ortaokulu okutan öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

## 5.2.Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlilikleri her zaman düzeyindedir. Öğretmenler en çok Sınıfın İlişki Düzeni yönetiminde, en az Sınıfın Fiziki Ortamının yönetiminde yeterli olarak betimlenmişlerdir. Öğretmenlerin yeterlilik alanları sırasıyla Sınıfın İlişki Düzeni Yönetimi, Davranış Geliştirme Becerisi, Zaman Yönetimi, Plan Program Hazırlama ve Uygulama, Fiziki Ortamın Yönetimi olarak betimlenmiştir.

Bu tablo öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil olamadıkları alanlarda daha az yeterli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun, okullardaki fiziki ortamın yeterliliğinin öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde ihtiyaçlar içeriyor olması ve donanımın okul yönetimleri ve ilgili kurum ve kuruluşların ayıracağı desteklerle sağlanacak olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı şekilde plan program hazırlama ve uygulama adımıında öğretmenler merkezi yönetimce belirlenen müfredatı birbirinden farklı donanımlara sahip ve farklı yeterlilik düzeylerinde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulama konusunda daha düşük yeterlilik sergilemekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri cinsiyete, branşa, kıdeme, mezun oldukları okullara ve okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre sınıf yönetiminin tüm boyutlarında daha yüksek yeterlilik sergilemektedirler. Bu bulgu Erol (2006), Çelik (2006), Baburşah (2014) ve Çelik (2014)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Kaya (2008), Çubukçu ve Girmen (2008), Yaşar (2008), Durgun (2010), Koçoğlu (2013), Alatlı (2014) ve Kartal (2014)'ın bulguları ise sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre



değişmediğini betimlemektedir. Bu durumun araştırmalarda kullanılan farklı ölçme araçlarının farklı alt boyutları ölçmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre branş sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında etkili bir değişken değildir. Yalnızca Davranış Geliştirme alt boyutunda Branş öğretmenlerinin Sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek yeterlilik sergiledikleri bulgulanmıştır. İlkokul 1 ve 2. sınıf öğrencileri üzerinde öğretmenlerin davranış geliştirme becerisinin en yüksek düzeyde olduğu 3. ve 4. sınıfta düştüğü ve ortaokul düzeyi tüm sınıflarda tekrar yükseldiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yeni karşılaştıkları öğretmenin ortaya koyduğu disipline uyma oranlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortaokulun her sınıfında farklı öğretmenlerle karşılaşan öğrencinin öğretmenden gelecek etkiye göre davranış değişikliği yapma oranı yüksektir. 3. ve 4. sınıflarda ise öğretmen ve öğrenci birbirini tanımış ve bir rutin oluşmuştur. Bu bulgular bir arada yorumlandığında ortaokullarda derslere branş öğretmenlerinin giriyor olması ve her seni öğrencinin yeni öğretmenlerle karşılaşıyor olmasının öğretmenlerin farklı beklentilerine göre öğrencileri davranış değişikliği gösterme becerilerinin de yükseldiği bu durumun sonucu olarak branş öğretmenlerinin davranış geliştirme becerisi puanlarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıktığı şeklinde yorum yapılabilir. Yaşar (2008)'in araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri tüm alt boyutlarda kıdeme göre değişmektedir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler tüm alt boyutlarda diğer kıdem gruplarından yüksek yeterlilik sergilemektedirler. Bu sonuç mesleki deneyimin olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere en yakın yeterliliği 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin sergilediklerinin göstermektedir. Bu durum mesleki tecrübenin yanı sıra mesleğe başlarken yaşanan adaptasyon sürecinde mesleğe gösterilen yüksek ilginin de yeterlilik düzeyini yükselttiğini ortaya koymaktadır. Nitekim bu iki kıdem grubu dışındaki ortalamalar düşmektedir. Bu iki kıdem grubunda ortak özelliğin öğretmenlerin önceliklerini mesleğe verdikleri dönemler olduğu düşünülebilir. Aradaki kıdem gruplarında olan öğretmenler çoğunlukla evlilik, çocuk sahibi olma, mülk edinmeye yönelik çabalarla meşgul oldukları için mesleki dikkatleri azalıyor olabilir. 21 yıl kıdemi olan bir öğretmenin varsa çocuklarını büyüttüğü, yerleşik bir düzen içine girecek biçimde

hayatını şekillendirdiği vb. sorumlulukları azaldığı için mesleğine daha fazla eğilim gösterdiği düşünülebilir. Yaşar (2008) ve Kartal (2014)'ın bulguları da kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerini etkilediği yönündedir. Bununla birlikte Koçoğlu (2013), Alatlı (2014) ve Baburşah (2014)'ın bulguları ise kıdemli sınıf yönetim yeterliliklerinde etkili olmadığı yönündedir. Bu durumun örnekleme etkileyen okul türü, öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı vb. gibi ikincil faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin mezun olduğu okul türünün sınıf yönetimi yeterliliklerinin bazı boyutlarında etkili olurken bazılarında etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Sınıfın Fiziki Ortamının Yönetimi ve Plan Program Hazırlama alt boyutlarında diğerlerine göre daha yüksek yeterlilik sergilediklerini, toplam puanların karşılaştırılmasında ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının daha yüksek sınıf yönetim yeterliliği algısına sahip olduğunu betimlemektedir. Sınıfın İlişki Düzeninin Yönetiminde ise eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakülteleri dışındaki okullardan mezun olanlar daha yüksek yeterlilik algısı sergilemektedirler. Zaman Yönetimi ve Davranış Geliştirme yeterlilik alanlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar etkili betimlenmemektedir. Bu açıdan incelendiğinde araştırmanın eğitim fakülteleri lehine sonuç vermesi beklenirken böyle farklı sonuçlar vermesi dikkat çekicidir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının gözden geçirilmesi, iyileştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler**

Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinde sınıf yönetimi derslerinin ağırlığı ve etkililiğinin artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

Sınıf yönetimi becerisini geliştiren hizmet içi eğitimler planlanması, erkek öğretmenlere ve kıdemi 6-20 yıl arası olan öğretmenlere bu eğitimlerde öncelik verilmelidir.

Öğretmenlerin sınıfın fiziki yönetimi ve plan program hazırlama yeterliliklerinin yükseltilmesi için sınıfların donanım niteliklerinin yükseltilmesi ve müfredat hazırlama etkinliklerinin karar alma süreçlerine öğretmenler de dâhil edilmelidir.

### **5.3.2. Araştırmacılara Öneriler**

Araştırmalarda Fen Edebiyat Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri mezunlarından daha yüksek yeterlilik algısına sahip olan öğretmenlerin hangi okullardan mezun olduğunun tespitine yönelik açık uçlu soru eklenebilir.

Branş öğretmenlerinin davranış geliştirme becerilerinin ve sınıfın ilişki düzenini sağlama becerilerinin sınıf öğretmenlerinden yüksek olmasının nedenleri ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Öğretmenlerin davranış geliştirme becerisi üzerinde iletişim becerilerinin etkisinin olup olmadığı ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Öğretmenlerin sınıfın fiziki ortamını yönetimi ve plan program hazırlama ve uygulama becerilerinin düşük olmasının nedenlerinin nitel araştırma şeklinde incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. Ü. (2003), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, 5. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Ada, S. (2000), *Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 12, Sayfa:1-812.
- Ağaoğlu, E. (2008), *Sınıf Yönetimi ile Olgular*, Sınıf Yönetimi Çev.: Zeki Kaya, 8.baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008), *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000 – M.S. 2008*, Pegem Akademi, Ankara 2008, s.1
- Alatlı, R. (2014), *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: İnkılap ve Aka Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998), *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Alkan, E. (2008). *Meslek Liselerinde Okul Kültürü ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- Anıl, D. (2009), *Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler*, Eğitim ve Bilim, 34(152), 87-100.
- Arslan, M. M., Ç. Kılıç, (2000), *Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 148, Ekim-Kasım-Aralık.
- Atıcı, M. (2002), *Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Bas Etmede Türk Ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması*, Kuram Ve Uygulamada eğitim Yönetimi. c.29:9-26.
- Aydın, A. (2000), *Sınıf Yönetimi*, 3. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baburşah, D. (2014), *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (1993), *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Erek Yayınevi
- \_\_\_\_\_. (2007), *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, H. (1999), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- \_\_\_\_\_. (2003), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benjamin R. (1981), *The Rose in The Forest: A City Principal Who Beasts an Argument for Palacing Drama at the Odds*, Princepel.
- Başaran, İ. E. (1974), *Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları*, Doktora Tezi, Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi.
- \_\_\_\_\_. (1994). Eğitim giriş. (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- \_\_\_\_\_. (2000), *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Bayındır, N. (2001), *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baytekin, Ç., Tekindal S. (2004), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Sakarya: Sakarya Yayınevi.
- Blase, J. (1990), *Some Negative Effects on Principals Control Oriented and Protective Political Behavior*, American Educational Research Journal. Vol. 27, Nr. 4, s. 723-753, Winter.
- Celep, C. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. (2004), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlayan, A. (2003), *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge Yayınları.
- Çalık T. (2003). *Temel, Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları*, Sosyal Bilimler Dergisi, s.115-130
- Çalışkan, N. (2003), *Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çaplı, O. (1993), *Çocukların, Gençlerin Eğitimi*, Ankara: Bilgi Yayın Evi.
- Çelik, V. (2003), *Sınıf Yönetimi*, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çeliköz, N. (2006), *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu*, Çev.: Arı R. ve Deniz, E., *Sınıf Yönetimi*, s. 58-60, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, N. A. (2006), *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Alguları (Denizli İli Örneği)*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Çelik O. B. (2014), *Farklı Liderlik Stilllerine Sahip Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çınkır, S. (1996), *Okul Büyüklüğünün Öğrenci Başarısı ile İlişkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çil, H. (2008), *Teknolojinin Eğitim – Öğretim Faaliyetlerindeki Rolü: Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri*, Bilig, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Sayı:44, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005), *Sınıf Yönetiminin Temelleri Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durğun, B. (2010), *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Sancaktepe İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, A. R. (2000), *Eğitimde Biz ve Çocuklarımız*, 1.Basım, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- Erdem L. (1994), *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yüksek Öğretimdeki Başarıya Etkisi*, Ankara: Ted Eğitim ve Bilim Dergisi, Ekim, Cilt 18, S. 94.
- Erden, M. (2008), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. (2003), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. (2008), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdoğan, O. (2013), *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Başarı Algularında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erol, Z. (2006), *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ertürk, S. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme*, 10. Baskı, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Garrison, K. C. ve Magoon, R. A. (1972), *Educational Psychology: An Integration of Psychology and Educational Practices*, Charles E., s. 456, Ohio: Merill Publication Co.
- Evans, W. H. vd. (1986), *Assessment for Instruction*, Allyn and Bacom, Boston.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007), *Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fidan, N., Erden, M. (1998), *Eğitime Giriş*, 1. Baskı, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Glasser, W. (1999), *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*, Çev.: Ulaş Kaplan, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gündüz, Y. (2001), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Güleryüz E. (2011), *Etkili Öğrenci*, İstanbul: Kum Saati Yayınları
- Güven, E. D., Cevher, N. (2005). *Okul Öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi. c.2:18.
- Hesapçioğlu, M. (1991), *Etkin Okul Araştırmaları*, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Nisan.
- \_\_\_\_\_. (2004), *Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları*, Yasadıkça Eğitim Dergisi, s.7-14.
- John D., McNeil, J., Wiles, W. (1990), *The Essentials of Teaching Decisions, Plans, Methods, Education*.
- Kalfa, Y. (2006), *Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkisi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karakütük, K., Tunç, B. (2004), *Okul Büyüklüğü-Sınıf Büyüklüğü*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, s. 1-13.
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Karip, E. (2007), *İlköğretimde Kalite: Avrupa Birliği Kalite Göstergeleri Çerçevesinde Kalitenin Değerlendirilmesi*, Çev.: Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer M., Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri.
- Kartal, 2014
- Kaya, G. (2008), *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kazu, H. (2002), *İlköğretim Sınıf öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına ilişkin Görüşleri ve Uygulamaları*, eğitim Araştırmaları Dergisi. c.9:79-85.
- Keskin, M. A. (2002), *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Bas Etme Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Kılıççı, Y. (2006), *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıncal, Y. R. (2006), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kısaç, İ. (2008), *Öğretmen Öğrenci İletişimi, Sınıf Yönetimi*, Çev.: Karip, E. Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, A. M. (2013), *İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (Sancaktepe Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2006), *Sınıf Organizasyonu*, Çev: Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın, s. 150-166.
- Küçükahmet, L. (2002), *Sınıf Yönetimi*, 4.Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2009), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Martin, N. K., Baldwin, B. (1993). *Validation Of An Inventory Of Classroom Management Style*. Annual Meeting Of The American Educational Research Association. Atlanta. April:12-16
- Mortimore, P. (1990), Measuring Educational Quality,. *British Journal of Educational Studies*, vol. 39, No.1 pp. 69-82.
- Navaro, L. (1987), *Beni Duyuyor musun?*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2002), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı. 2; ss. 253–270.



- Özden, Y. (2010), *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*, 8.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Özgün, E. (2008), *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, O. (2003), *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen Etkin Eğitim*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztürk, H. İ. (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: HD Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2005), *Olumlu Sınıf Yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rissom, H. W (1992), *The Search for Quality in Education: Some Comments on the International Dimension*, Vedder, P. (Ed.) *Measuring The Quality of Education* Amsterdam: Swet & Zeitlinger Inc.
- Sarıtaş, M. (2003), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme, Sınıf Yönetiminde Yeni yaklaşımlar*, Çev.: Küçükahmet, L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- \_\_\_\_\_. (2005), *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Çev.: Küçükahmet, L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, A. E. (2004). *A Qualitative Assessment of the Quality of Turkish Elementary Schools*. ERIC Database
- Şahinel, M. (2003), *Etkin Öğrenme*, s.3, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıöver, S. (2013), *İllüstrasyon Dersindeki Zenginleştirilmiş Öğretim Ortamının Öğrenci Davranışlarına, Ürünlerine ve Görüşlerine Yansıması*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (1997), *Okul Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Tomal, D. R. (1999), *A Comparison Of Elementary And High School Teachers Discipline Styles*, American Secondary Education. c.30-1: 38-45.
- Tutkun, Ö., Bolat, F. (2000), *Sınıf Yönetimi Seminer Çalışması*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000), *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.

- Üredi, L. (2006), *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Variş, F. (1998), *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları,
- Vassilev, G. (2000), *The Picture Of Teacher's Profession*, Medical-Pedagoical Faculty-South-West Universty.
- Wragg, E. C. (1995), *Classroom Management*, 2 nd edition, London: Roulledge.
- Yaşar, S. (2008), *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, K. E. (2005), *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Ankara: Çeçeli Yayınları Eğitim Dizisi.

## **EKLER**

**Ek 1.** Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

**Ek 2.** Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi

**Ek 3.** Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Anketi Kullanım izni

## ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerini tespit etmek, analiz edip incelemek, yorumlamak ve önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın amacına ulaşması sizlerin katkılarıyla olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Lütfen adınızı yazmayınız. Göstereceğiniz duyarlılık ve samimiyet için şimdiden teşekkür ederim. Aşağıda kişisel ve mesleki durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Danışman  
Prof. Dr. Sefer ADA

Merve KULABER  
Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### 1. Cinsiyetiniz

Kadın       Erkek

### 2. Branşınız

Sınıf Öğretmeni       Branş Öğretmeni

### 3. Meslekteki hizmet yılınız

1- 5 yıl       6- 10 yıl       11- 15 yıl       16- 20 yıl       21 yıl ve daha fazla

### 4. Mezun Olduğunuz Okul Türü:

a.  Eğitim Enstitüsü      b.  Fen- Edebiyat Fakültesi  
c.  Eğitim Fakültesi      d.  Diğer

### 5. Okuttuğunuz sınıf

a. 1. sınıf      b. 2. sınıf      c. 3. sınıf      d. 4. sınıf      e. Ortaokul

## SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ANKETİ

		Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Öğrenci sayısına uygun olarak derslik seçimi yapıyor musunuz?				
2	Sınıf ısısının 18-20 derece olmasını sağlıyor musunuz?				
3	Sınıf aydınlatma durumunu koşullara bağlı olarak düzenliyor musunuz?				
4	Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalıyor, varlığını hissettiriyor musunuz?				
5	Renkleri öğrenciye, mekana ve araçların kullanım amaçlarına göre değiştiriyor musunuz?				
6	Oksijen azlığının öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapacağını biliyor, sınıfı sık sık havalandırıyor musunuz?				
7	Sınıfta dersin amacına uygun eğitsel araçlar bulunduruyor musunuz?				
8	İletişim ve etkileşim gücünü çeken öğrencileri ön ve orta sıraya oturtuyor musunuz?				
9	En iyi davranışı kazandırabilmek için çeşitli oturma biçimleri deniyor musunuz?				
10	Tekli ve çoklu gruplarla çalışıyor musunuz?				
11	Ünitelendirilmiş yıllık planlarla derse giriyor musunuz?				
12	Yıl içinde yararlanacağınız kaynakları belirliyor, dağılımını yapıyor musunuz?				
13	İşleyeceğiniz konuların iş ve işlem süreçlerini belirtiyor musunuz?				
14	Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazıyor musunuz?				
15	Dersin özelliğine ve mevcuduna göre kullandığınız yöntemleri değiştiriyor musunuz?				
16	Planlarınızda öğrenci seviyesini dikkate alıyor musunuz?				
17	Değişme ve gelişmeleri planlarınıza yansıtıyor ve uyguluyor musunuz?				
18	Planlama çalışmalarını öğrencilerle birlikte yapıyor musunuz?				
19	Okutduğunuz sınıfın/ dersin ders araç - gereçlerini sınıfta bulunduruyor musunuz?				
20	Yörenin özelliğine göre programda yer alan ünitelerden bazılarını değiştiriyor musunuz?				
21	Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirliyor musunuz?				
22	Öğrencilere isimleri ile hitap ediyor musunuz?				
23	Öğrenciler ile sık sık göz teması kuruyor musunuz?				
24	İletişimde beden dilini de kullanıyor musunuz?				
25	Öğrencilerin birbirleri ile ilişki kurabilecekleri ortamı oluşturuyor musunuz?				
26	Yargılayıcı değil açıklayıcı dil kullanıyor musunuz?				
27	Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uyguluyor musunuz?				
28	Öğrencileri bireysel özellikleri ile tanıyor, ilişkilerde buna dikkat ediyor musunuz?				
29	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğinizi belli ediyor musunuz?				
30	Yanlış davranışın karşılığında bütün öğrencileri eleştiriyor musunuz?				
31	Derse zamanında giriyor ve çıkıyor musunuz?				
32	Dersin ilk 3-5 dakikasını öğrencileri güdülemeye ayırıyor musunuz?				
33	Zamanın etkili kullanılması için ayrıntılı planlar yapıyor musunuz?				
34	Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanıyor musunuz?				
35	Derse araç-gereç ve bilgi yönünden hazırlıklı giriyor musunuz?				
36	Dersin akışı içinde şarkı, fıkra vb. ye yer veriyor musunuz?				
37	Sınıfı, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirebilecekleri bir ortam haline getiriyor musunuz?				
38	Devamsızlıkların azaltılması için gerekli önlemleri alıyor musunuz?				
39	Dersi planlamaya uygun olarak bitiriyor musunuz?				
40	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlıyor musunuz?				
41	Sınıf ortamını istenen davranışı kazandıracak hale getiriyor musunuz?				
42	Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturuyor musunuz?				
43	Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önüyor musunuz?				
44	Sınıfta alınan kararlara önce kendiniz uyuyor, sonra öğrencilerin uymasını sağlıyor musunuz?				
45	Öğrencilerin neyi yapmalarından çok neleri neden yapmaları gerektiğini açıklıyor musunuz?				
46	İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışıyor musunuz?				

		Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
47	Sınıf ortamını yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çekebiliyor musunuz?				
48	Öğrencinin bozuk davranışından dolayı öğrenciyi değil davranışını eleştiriyor musunuz?				
49	Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine onları anlamaya çalışıyor musunuz?				
50	Hangi davranışı niçin yapacaklarını açıklıyor musunuz?				

## SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ANKETİ KULLANIM İZİNİ

06 Kasım 2014, 22:49 saatinde, Yüksel Gündüz <[gunduz0735@hotmail.com](mailto:gunduz0735@hotmail.com)> tarafından yazıldı:

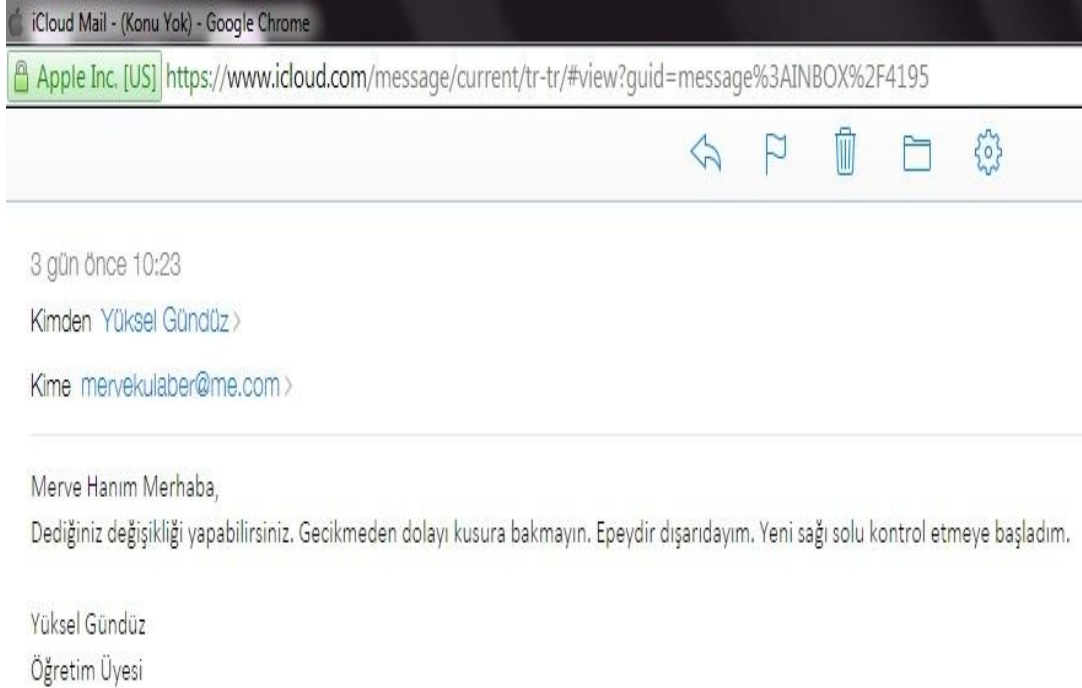
Sayın Merve merhaba,

Yüksek lisans tezimde kullandığım araç, ölçek değil de bir ankettir. Anket olarak işinize yararsa atıf yaparak kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar diliyorum. Sevgiler, selamlar.

Yüksel Gündüz

Öğretim Üyesi



## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Merve KULABER

Doğum Tarihi : 21/09/1985

Doğum Yeri : Bursa

Eğitim Lise : 1997-2003 Yalova Ş.O.A. Anadolu Lisesi

Lisans : 2004-2008 Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Çalıştığı Kurum: 2004-halen Özel Enka İlkokulu

İletişim Adresi: [mervekulaber@enkaokullari.k12.tr](mailto:mervekulaber@enkaokullari.k12.tr)