



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

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ALANLARA GÖRE
SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Suzan AKBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin
Akademiğe Göre Sınıf Yönetimi Yeterliliklerinin
İncelenmesi

Ad-Soyad:

İsmail AKBAŞ

ONAY:

Danışman :

Prof. Dr. İrfan Erdoğan

İrfan Erdoğan

Üye:

Dr. Mustafa Faruk

Mustafa Faruk

Üye:

Y. Doç. Dr. M. E. ÖZKUR

M. E. Özkür

Onay Tarihi: 16.04.2015



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

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ALANLARA GÖRE
SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Suzan AKBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

İSTANBUL, 2015

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER LİSTESİ	xiv
ÖNSÖZ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sayılıtlar.....	3
1.7. Sınırlılıklar	3
1.8. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Sınıf Yönetimi.....	5
2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	7
2.2.1. Geleneksel Yaklaşım	7
2.2.2. Çağdaş Yaklaşım	8
2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	8
2.3.1. Tepkisel Model	9
2.3.2. Önlemsel Model.....	9
2.3.3. Gelişimsel Model.....	9
2.3.4. Davranışsal Model	10
2.3.5. Bütünsel Model.....	10
2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler.....	11
2.4.1. Öğretmen	11

2.4.2. Öğrenci	13
2.4.3. Okul Yönetimi	13
2.4.4. Aile	14
2.4.5. Program.....	15
2.4.6. Sınıf Ortamı	15
2.4.7. Eğitim Yönetimi	16
2.5. Sınıf Yönetimi Boyutları	17
2.5.1. Sınıfın Fiziksel Koşulları	18
2.5.1.1. Isı.....	19
2.5.1.2. Işık.....	19
2.5.1.3. Temizlik ve Bakım.....	20
2.5.1.4. Renk	21
2.5.1.5. Gürültü	22
2.5.1.6. Eğitim Araç gereçlerinin Yeri ve Uyumu	23
2.5.1.7. Öğrenci Sayısı	23
2.5.1.8. Öğrencilerin Oturma Düzenleri	25
2.5.1.8.1. Geleneksel Yerleşim Düzeni.....	25
2.5.1.8.2. Çok Gruplu (Küme) Yerleşim Düzeni	26
2.5.1.8.3. Oditoryum (Konferans Düzeni)	26
2.5.1.8.4. Bireysel Yerleşim Düzeni	45
2.5.2. Plan Program ve Öğretim Teknikleri.....	26
2.5.2.1. Program.....	26
2.5.2.2. Plan.....	27
2.5.2.3. Sınıfın Öğretim Ortamı	29
2.5.2.3.1. Hedefler.....	29
2.5.2.3.2. Öğretim Araçlarının Belirlenmesi	29
2.5.2.3.3. Kullanılacak Öğretim Yönteminin Seçimi.....	30
2.5.2.3.4. Öğretim Uygulaması	30
2.5.3. Sınıfta Zaman Yönetimi	32
2.5.4. Sınıf Yönetiminde İletişim	34
2.5.4.1. Beden Dili	36
2.5.4.2. Öğretmen – Öğrenci İletişimi	37

2.5.4.3. Öğretmen - Veli İletişimi	39
2.5.4.4. Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama.....	39
2.5.5. Sınıflarda Davranış Yönetimi	41
2.5.5.1. Sınıflardaki İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	41
2.5.5.2. Sınıftaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri.....	43
2.5.5.2.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	43
2.5.5.2.2. Öğretmenden Kaynaklı Nedenler.....	44
2.5.5.2.3. Aileden Kaynaklı Nedenler.....	46
2.5.5.2.4. Akran Grupları	46
2.5.5.2.5. Okuldan Kaynaklı Nedenler.....	47
2.5.5.2.6. Çevreden Kaynaklanan Nedenler.....	47
2.5.5.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Yönetim Stratejileri.....	48
2.5.5.3.1. İsteneni Çağrıştırıcı Davranmak	48
2.5.5.3.2. İstenen Davranışa İnandırmak.....	48
2.5.5.3.3. İstenen Davranışı Güçlendirmek.....	49
2.5.5.3.4. İstenen Davranışı Kolaylaştırmak	49
2.5.5.4. İstenmeyen Davranışa Karşı Stratejiler.....	50
2.5.5.4.1. Sorunu Anlamak.....	50
2.5.5.4.2. Görmezden Gelme	50
2.5.5.4.3. Uyarmak.....	51
2.5.5.4.4. Değişiklik Yapma.....	51
2.5.5.4.5. Sorumluluk Verme	52
2.5.5.4.6. Öğrenciyle Konuşmak.....	52
2.5.5.4.7. Sınıf Toplantıları Düzenlemek.....	52
2.5.5.4.8. Öğrenciyle Konuşma ve Bireysel Sözleşme Yapma.....	53
2.5.5.4.9. Okul Yönetimi, Aile ve Rehberlik Servisiyle İlişki Kurmak.....	53
2.5.5.4.10. Yaptırım Uygulamak	53
2.6. Okulda ve Sınıfta Disiplin	54
2.6.1. Disiplin Modelleri.....	55
2.6.1.1 Carter Modeli	56
2.6.1.2. Glasser Modeli	57
2.6.1.3. Kounin Modeli	57

2.6.1.4. Skinner Modeli /Davranışçı Model.....	58
2.6.1.5. Dreikurs Modeli	59
2.6.1.6. Redl ve Wattenberg Modeli	60
2.6.1.7. Jones Modeli	60
2.6.1.8. Ginott Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model).....	60
2.6.1.9. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	61
2.7. Sınıflarda Ödül ve Ceza Sistemini Kullanmak	61
2.7.1. Ödül	61
2.7.1.1. Ödül Vermenin Yararları	61
2.7.1.2. Ödül Vermenin Sakıncaları.....	62
2.7.2. Ceza	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.3.2. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	66

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular	68
4.1.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular	68
4.1.2.Grubun Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Bulgular	70
4.1.3.Demografik Değişkenlerle Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular (Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular).....	71

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	89
---------------------	----

5.2.Tartışma	90
5.3. Öneriler	93
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	93
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	93
KAYNAKÇA	94
EKLER	103
ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	104
SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ	105
VALİLİK OLURU	108

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo 4.3.Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4.4.Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4.5.Öğretmenlerin Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 4.6. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	70
Tablo 4.7.Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	70
Tablo 4.8. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.9. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	72
Tablo 4.10. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	72
Tablo 4.11. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.12. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.13. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.14. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74

Tablo 4.15. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	74
Tablo 4.16. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	75
Tablo 4.17. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	75
Tablo 4.18. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo 4.19. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo 4.20. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.21. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo 4.22. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	78
Tablo 4.23. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.24. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79

Tablo 4.25. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.26. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Tablo 4.27.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.28.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 4.29.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 4.30. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Sheffe Testi Sonuçları	82
Tablo 4.31.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 4.32.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	83
Tablo 4.33.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 4.34.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	84

Tablo 4.35.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 4.36.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 4.37.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 4.38. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	87
Tablo 4.39.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 4.40.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen-Öğrenci Sınıf-içi Etkileşimi	35
Şekil 2.2. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri.....	18
Şekil 2.3. Sınıf Aydınlatması.....	20

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
χ^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

Bu çalışmada İstanbul ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı öğretmen görüşlerine başvurularak incelenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bu sürece birçok kişinin katkısı olmuştur. Başta değerli hocam Sayın Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN'a göstermiş oldukları yakından ve değerli yardımlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili aileme çalışma esnasında bana gösterdikleri sevgi, sabır, anlayış ve destekleri için çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulama sürecine büyük bir içtenlikle katılan değerli öğretmenlere ve uygulamanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesini sağlayan değerli okul yöneticisi arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ALANLARA GÖRE SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Eğitimin gerçekleştiği ana ortam sınıflardır. Sınıftaki eğitim ortamı ve sürecinin niteliği eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. Sınıfın eğitim yöneticisi olarak öğretmenin eğitim ortamını düzenleyişi, eğitim sürecini yönetmedeki öncelikleri ve etkililiği eğitimin verimini belirleyen ana unsurlardandır. Bu önem nedeniyle bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini inceleyerek sınıf yönetim becerisine olumlu ya da olumsuz etki eden başlıca faktörlerin tespitini sağlamak üzere yapılmıştır.

Bu çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, bransa, okuttukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin hepsine ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme gidilmiştir. Örnekleme, İstanbul ilinden 10 ilçeden seçilen 30 genel ortaöğretim okulunda görev yapan 267 öğretmendir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmek için Gündüz (2001) tarafından geliştirilen fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıfın ilişki düzeni, zamanı etkili kullanma ve davranışların geliştirilmesi ve düzenlenmesi olmak üzere 5 alt boyut ve 50 sorudan oluşan Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonucu güvenilirliği gösteren cronbach alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeğinden alınan puanların; öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, yaşına ve hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu

belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, branşına ve okuttuğu sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,03$) yeterli, Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilik düzeyleri genellikle ($\bar{x}=2,77$) yeterli, Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilik düzeyleri genellikle ($\bar{x}=2,99$) yeterli, Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,20$) yeterli, Zaman Yönetimi Yeterlilik düzeyleri genellikle ($\bar{x}=3,00$) yeterli ve Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,19$) yeterlidir. Öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir. Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri cinsiyete ve branşa göre değişmektedir. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre, Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ve Yabancı Diller branşı öğretmenlerine göre Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri daha yüksektir. Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni yeterlilikleri hizmet yılına ve okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Hizmet yılı 2-5 yıl arası olan öğretmenlerin hizmet yılı 5 yıldan fazla olanlara göre, 9. sınıfı okutan öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere göre Sınıfın İlişki Düzenini Sağlama Yeterlilikleri daha yüksektir.

Kullanılan Anahtar Kelimeler: Öğretmen, lise, yeterlilik, sınıf, yönetim, okul.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT CAPABILITIES BY AREA

The main environment where the education takes place is, the classroom. The quality of the process and the ambiance in the classroom directly affects the quality of the education. As the training manager of the class, the teacher's modification of the education environment and the priorities and effectiveness in managing the training process, is one of the main factors that determine the efficiency of the education. Because of that importance, this research was carried out to ensure the detection of the primary factors which positively or negatively affects the classroom management skills, by investigating the levels of teachers' classroom management skills.

In this research, the classroom management skill levels of high school teachers were examined whether they show any statistically significant differences according to gender, age, years of service, branch, the number of students-teachers-administrators in the school and employment period in the same school. Descriptive survey model was used in this research.

The study population was established by teachers staffed in high schools at İstanbul province- in 2013-2014 academic year. While creating the sample group; the scale applied to 267 high school teachers who staffed in the mentioned district and achieved by random sampling methods.

To measure the adequacy of teachers' classroom management, "Classroom Management Capability Scale" developed by Gündüz (2001) was used and it consisted of 50 questions in 5 subscales, including ; the management of the physical environment, the development and implementation of plan-program, the order of class relations, effective time use and the regulation and promotion of behaviours.

Cronbach's alpha value which shows the reliability of the scale by the results of reliability analysis , was calculated as 0,84.

While analysing the data; the frequency and percentage of the demographic charesteristics were studied and standart deviation of the scores from the scales were calculated by using

SPSS 15.0 program. To determine whether the scores from the Classroom Management Capability Scale differentiates or not; according to gender of teachers, Independent Group T test, depending on age and years of service, Kruskal-Wallis test analysis, according to his/her branch and the grade he/she taught, One-way Analysis of Variance (ANOVA) and to determine which groups have significant differences between each other, Mann Whitney-U test were made.

According to research results; teachers', Classroom Management capability levels were always adequate. The Physical Environment Management capability levels were usually sufficient. The Relationship Order of the Class capability levels were always adequate. Time Management capability levels were usually sufficient. Behavioral Development Skills capability levels were always sufficient.

Classroom Management capabilities of teachers did not change depending on the age. Plan-program Development and Implementation capabilities varied according to gender and branch. Female teachers' plan-program development and implementation capabilities were higher than male teachers'. Also social science branch teachers' were higher than science branch and foreign language branch teachers'. Relationship Order of the Class capability level of the teachers varied according to the grade they taught and years they served. The teachers that had service year between 2-5 years had higher capability in Relationship Order of the class than the teachers who had more than 5 years service and 9th grade teachers were same as well than the teachers of other grades.

Keywords: Teacher, high school, capability, classroom, management, school

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.(Ertürk,1972:12) Bu süreç insanın dünyaya gelmesiyle başlayıp ölümüne kadar devam eder. İnsan yaşam boyu süren öğrenme sürecinin içinde davranışlarının çoğunu başkalarının etkisiyle öğrenir. Böylece insan yaşam boyu eğitim sürecinin içinde bulunur.(Başaran,1983:11)

Bilgiyi birey hangi çağda olursa olsun önce ailesi sonra da çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazanır. Ancak okullar eğitim işinin sistemli, programlı ve uzman kişilerce yapıldığı yerlerdir. Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul eğitim amacıyla kurulmuş özel çevredir.(Bursalıoğlu,1987:58)

Yönetim sistemindeki hiyerarşi kamu yönetimi, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi olarak sıralanmaktadır. Eğitimin en küçük ve en son birimi sınıf yönetimidir. Ancak eğitim ve öğretimin ilk ve en önemli basamağı sınıf yönetimidir diyebiliriz. Sınıftaki kaynakların ki bunlar; öğrenci, zaman, program, eğitim teknolojisi, öğrenme, plan, öğretme yöntem ve teknikleridir. Sınıf yönetimi bu kaynakların en etkili ve verimli kullanılmasıdır. Öğretmen sınıfın yöneticisidir. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir.(Lemlech,1988:3)

Bilgi çağında her meslek grubunda bulunması gereken genel nitelikler yanında ayrıca öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken özel nitelikler vardır. Bu niteliklerden biri de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi konusunda yeterli bir öğretmen birçok sorunu hallederek kendini ve öğrencilerini bağımsızlaştırabilir (Kaya, 2006).

Öğretmenlerin sağlıklı ve bağımsız bireyler yetiştirebilmek;başarılı bir eğitim ortamı sağlamak için meslek bilgisinin yanında sınıf yönetimi becerisine de sahip olması gerekir.

Sınıf yönetimi, öğretim çalışmaları açısından en önemli unsurların başında gelir;çünkü öğretim, sınıfın iyi yönetilmesi ölçüsünde verimli ve başarılı olabilir. Öğretim ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin sınıf iyi yönetilmezse başarılı olmak mümkün değildir. Bu yüzden sınıf yönetimini, öğretimin etkili ve başarılı olabilmesi için temel bir belirleyici olarak görmek gerekir (Erdoğan, 2010).

Eğitim kurumlarında hedeflenen amaçlara ulaşırken birçok etken bu süreci etkiler. Bunlar fiziksel imkânlar, eğitim öğretim programları, çevre, öğrenci, yönetim, öğretmen unsurlarıdır. Ancak bunların içinde öğretmen bütün şartları sentezleyip düzenleyen, eğitim öğretim faaliyetlerini bizzat yapan ve sonuca götürendir.Sınıf ise eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği mekândır. Eğitim yönetiminin ve okul yönetiminin amaçları sınıflarda gerçekleşir. Öğretmenin sınıfta sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmemesi eğitim öğretimin niteliğini etkiler. Öğrenci başarısında öğrencinin kişisel özellikleri olduğu kadar öğretmenin sınıf yönetimi becerisi de etkilidir.

Bu verilerden hareketle ortaöğretim öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri araştırmaya değer görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi 'Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri ne düzeydedir ve alanlara göre değişiklik göstermekte midir?' şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

- İstanbul İli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- İstanbul İli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri okuttuğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, alana, okuttukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumun geleceğini şekillendiren başlıca etken eğitimidir. Eğitimin gerçekleştiği ana ortam sınıflardır. Sınıftaki eğitim ortamı ve sürecinin niteliği eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. Sınıfın eğitim yöneticisi olarak öğretmenin eğitim ortamını düzenleyişi, eğitim sürecini yönetmedeki öncelikleri ve etkililiği eğitimin verimini belirleyen ana unsurlardan biridir. Bu önem nedeniyle bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi düzeylerini inceleyerek sınıf yönetim becerisine olumlu ya da olumsuz etki eden başlıca faktörlerin tespitine yöneliktir.

Araştırma sonuçlarının karar alıcılara rehber olarak eğitim ortamlarının kalitesinin artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6. Sayıtlar

- Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma İstanbul İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ile,
- Araştırma verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
- Araştırmada elde edilen bulgular Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeğinin kapsamı ile,

- Öğretmenlere ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sınıf : Eğitim araç gereçlerinin bulunduğu, ders işlenmek üzere planlanmış eğitim birimi.

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

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet (Turkcebilgi, 2014).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Sınıf Yönetimi

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)

Günümüzde toplumsal değişime paralel olarak öğrenci davranışlarının ve ihtiyaçlarının değişmesiyle birlikte olumsuz öğrenci davranışları da artmıştır. Geleneksel yöntemler günümüz sınıflarını yönetmekte yetersiz kalmaktadır. Böylece öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerektiğinin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi çok boyutlu bir süreçtir. Sınıf yönetimi sınıf ve yönetim kavramlarının bileşkesidir. (Arı,2008) Yönetim biliminin unsurları olan karar verme, sorun çözme, iletişim ,planlama, örgütlenme ve değerlendirme süreçleri sınıf yönetiminin içinde de değerlendirilmelidir.

Araştırmalara bakıldığında sınıf yönetiminin tek bir tanımının olmadığını, kavramın farklı biçimlerde kullanıldığını ve bu konuda değişik tanımların yapıldığını görmekteyiz. Buna göre sınıf yönetimi:

Öğretmenin, öğrencileri, sınıf alanını, zamanı ve araç-gereçleri düzenleyerek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlamasıdır (Bauer, 2001).

Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Başar, 2001).

Olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerdir (Woolfolk, 1995).

Sınıf içi etkinliklerin düzgün olarak yürütülmesini sağlama ve sınıftaki kesintileri en aza indirme tekniklerini içerir (Seifert, 1991).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıfta bulunan kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi işidir (Erdoğan, 2000).

Özyürek'e (2001) göre; sınıf yönetimi, dersin amaçlarının öğrencilerde gerçekleşmesi için öğrencilerin tahtaya bakma, öğretmenlerini dinleme, ders çalışma ve ödev yapma gibi dersin ve okulun normlarına göre öğrencilerin davranmalarını sağlamaya zemin hazırlayacak şekilde öğrenci davranışlarını düzenleme ve denetleme işidir. Sınıf yönetimi ,öğrenme ortamlarının eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçları doğrultusunda düzenlenmesi, öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesidir.

Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, tasvip edilmeyen sınıf ve okul ortamını bozan davranışları düzeltme, iletişim ağının geliştirilmesi, etkili bir organizasyon yapısının oluşturulması, zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı, sınıfta iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencilerin motive edilmesi olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada, 2000).

Öğrenmeye uygun ortam geliştirilmesi ve bu gelişimin sürdürülebilmesi sınıf yönetimi ile olur. Eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümlüme gerçekleştirerek öğrenmeye elverişli bir ortam geliştirilerek sürdürülmesi sınıf yönetiminin amaçlarından biridir (Sarıtaş, 2005).

Tanımlar incelendiğinde, eğitimcilerin tanımlarında sınıf yönetiminin farklı boyutlarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak sınıf yönetimi kapsamlı bir biçimde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü, olarak tanımlanabilir (Erden, 2008).

2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi ve disiplinine ait geliştirilen değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunları geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak gruplandırmak mümkündür. Öğretmenin öğrenciye ve eğitime bakışı sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkiler. Öğrencinin öncelikle insan olarak kendini tanımak ve geliştirmek amacıyla eğitim aldığı her öğrencinin kendi dünyası içinde değerlendirilmesi gereken eşsiz ve benzersiz birer kişilik olduğu anlayışıyla hareket eden öğretmen öğrencileriyle ilişkilerinde daha başarılı olur. Ancak geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmenler ‘eti senin kemiği benim ‘ anlayışından güç alarak yaklaşmaktadırlar. Bu iki yaklaşımdan birincisi çağdaş ikincisi geleneksel anlayışı yansıtmaktadır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması bir bakıma izlenen yaklaşıma bağlıdır (Aydın, 2011).

2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Sınıfın hakimi öğretmen olarak kabul edilir ve öğretmenin koyduğu kurallarla, öğretmenin istekleri yönünde etkinlikler sürdürülür. Sınıf yönetimi kavramı şimdiye kadar “sınıfta disiplini sağlamak” olarak tanımlanmış olmasına rağmen esasen, "sınıfın öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en iyi şekilde gerçekleştirildiği yerler haline getirilmesi" anlamına gelmektedir (Sarıçoban, 2005).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen her şeyi bilen, yapan ve uygulayandır. Öğrenci koşulsuz dersi dinlemek ve verilenleri almakla sorumludur. Öğretmen otoriterdir. Öğretmen tarafından sunulanlar ve öğretmenin oluşturduğu kurallara öğrencinin karşı çıkmadan kabul etmesi beklenir. Dışsal bir disiplin anlayışı vardır. Tek doğrular vardır ve bu tek doğrular sınırlı sayıdaki kitaplardadır, sınıfta onları da öğretmen temsil eder. Bu nedenle öğretmenin her dediği doğrudur ve gereği yapılmalıdır. Bunu yapmayan öğrenciler de cezalandırılmalıdır. Disiplin ve davranış değiştirme aracı olarak korkutma, cezalandırma, şiddet gibi araçlar kullanılır. Böylece sınıf içinde bir itaat kültürü oluşturulur. Bunun sonucu olarak da öğrencilerde bağımlı bir kişilik gelişimi ortaya çıkar (Yılman, 2006).

2.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl model katılımcı ve esnek yapılandırılmış çağdaş yaklaşımdır. Tepkisel olarak ifade edilebilecek olan klasik yaklaşımdan daha etkilidir. İnsancıl bir model oluşturan çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine hitap etmektedir (Aydın, 2011).

Öğretmen bu modelde rehber konumundadır merkezde olan öğrencidir. Öğrenci sınıfın nesnesi değil öznesi konumundadır. Sınıfta uyulması gereken kuralları öğretim yöntemleri, dersin amacı v.b etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır (Aydın, 2011).

Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşimin önemi ortaya çıktıktan sonra öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlılık eğitimi etkilemek en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Aytekin, 2000).

Çağdaş yaklaşım öğrenci merkezli bir yaklaşım sistemi olduğundan öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun katılımcı ve esnek bir yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşımda sınıf yönetimi bir sistemler bütünü olarak algılanır. Sınıf bu anlamda öğrenci, öğretmen, okul içi ve dışı, ders programları ve aile gibi faktörlerin etkileşim içinde olduğu bir ortamdır. Bundan dolayı sınıf yalıtılmamış canlı ve dinamik bir süreçtir (Aydın, 2011).

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen öğretim yılı boyunca eğitim öğretim faaliyetlerini planlar, uygular ve değerlendirir. Bütün bunları yaparken de farklı yönetim yaklaşımlarından yararlanır. Her etkinliğin amacına uygun yürütülebilmesi için farklı sınıf yönetimi modellerine ihtiyaç vardır (Sarıtaş, 2005).

Öğretmenlerin benimsediği disiplin anlayışlarına göre farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi değişik zaman ve koşullarda yapılan etkinliğin niteliğine göre farklı yaklaşımlardan da yararlanabilir (Demirtaş, 2009).

2.3.1. Tepkisel Model

Bu model istenmeyen öğrenci davranışının değiştirilmesidir. İşleyişi, istenmeyen sonuca karşı tepki olduğundan bu model, sınıf yönetiminin klasik modeli olarak düşünülebilir. Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireyedir (Başar, 2001).

Ödül ve ceza düzen sağlayıcı bir etkiye sahip olduğundan bu tür etkinlikleri içerir. Genellikle sınıf yönetimi becerisi olmayan öğretmenler bu modeli kullanılır. Bu modelde öğretmen, dikkatini istenmeyen davranışa özellikle odakladığından, diğer öğrenciler güdültü yapma ve çalışmayı bozmanın daha önemli ve dikkat çekici olduğunu düşünmeye başlarlar. Dolayısıyla istenmeyen davranışı azaltmak yerine artırma eylemi gösterebilir (Kuykendall, 1996). Her şeye rağmen istenmeyen bir davranışa karşı bu modelin kullanılmasına zaman zaman gereksinim duyulabilir (Başar, 2001).

2.3.2. Önlemsel Model

Planlama düşüncesiyle, geleceği kestirerek istenmeyen davranışı önleme modelidir. Bu modelde amaç sorunlar ortaya çıkmadan bir düzenlemeye giderek bir düzenleniş ve işleyiş oluşturularak, tepkinin oluşmasını engellemektir (Başar, 2001). Bu model öğretmenin sınıf içerisinde oturma düzenini; öğrencilerin sınıf içerisinde yapabileceği olumsuz davranışları önceden hesap ederek olumsuz davranışın gerçekleşmesine meydan vermeden önlemini almasıdır. (Akt. Keskin, 2009)

2.3.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, psikolojik, ahlaki, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerini temel alır (Çelik, 2012). Bu modelde belli yaş gruplarına göre uygulamalar da değiştirilir. Örneğin: çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde verilecek tepkiler aynı değildir. Öğretmen, öğrencinin gelişim evrelerinin, özelliklerinin bilincinde olmalı ve ona göre davranmalıdır. Gelişimsel model, çocuğun gelişim düzeyine paralel olarak, algılama düzeyi, duyguları, heyecanları, korkuları, ilgi ve beklentilerine uygun davranışsal tepkiler ortaya koymayı gerektirir (Uzun, 2001).

Jacolpsen bu modeli, dört basamakta ele almaktadır (Başar, 2001):

1. Basamak: Onuncu yaşa kadar süren ve nasıl öğrenci olacağının öğrenildiği basamaktır. Bu zaman diliminde öğrenciye çok iş düşer.

2. Basamak: On-On iki yaş arası dönemleridir, sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır. Bu basamakta çocuklar olgunlaşma yolundadır. Sınıf düzenine uymaya ve öğretmeni hoşnut etmeye isteklidirler.

3. Basamak: On iki –On beş yaş arasıdır. Öğrenciler, güç arama ve destek sağlamada birbirlerine bakarlar. Yetke görüntüsü verir, otoriteyi ve sınıf kurallarını sorgularlar. Öğretmeni sıkıntıya sokmak, bu yaşlardaki çocuklara çekici gelebilir. Bu yaştaki çocuklar için arkadaşlarının beğenisini kazanmak daha değerli hale gelir.

4. Basamak: Lise yıllarında, öğrenciler kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar. Daha sosyal bir kimlik geliştirirler. Yönetim sorunları göreceli olarak azalır. Bu basamakta anne-baba ve diğer yetişkinlerin etkisi yirmi yaş dolaylarına doğru gittikçe azalır, sonra yeniden artmaya başlar.

2.3.4. Davranışsal Model

Bu modelde öğretmenin ve öğrencinin sahip olduğu davranış kalıplarını hangi koşullarda öğrendiği önemlidir. Kişinin çevresiyle etkileşimi sırasında ortaya çıkan gözlenebilir ve ölçülebilir değişikliklere davranış denir. Buna göre her davranış o davranışın öncesi ve sonrasındaki güçler analiz edilerek açıklanabilir (Özyürek, 2001)

Bu modele göre bir davranışın devamındaki olaylar o davranışın pekişip devamlılık kazanmasında önemlidir. Öğrenciler hoşlanacakları şekilde sonuçlanan davranışların tekrarlanma olasılıkları fazladır. Böylece davranışlar güçlenir ve kalıcı olurlar. Cezalandırmadan ziyade ödül pekiştireci kullanılırsa davranışın kalıcılığı açısından daha etkili olur. Bazı davranışları pekiştirip, bazılarını köreltme yoluyla davranışların sonuçlanmaları davranış kalıplarının şekillendirilmesinde kullanılmış olurlar (Bull ve Solity, 1996).

2.3.5. Bütünsel Model

Bireysel ve grupsal farklar yönetimde de standart uygulamalardansa değişik tutum ve tepkileri gündeme getirmektedir. Eğitimin bir bilimsel (rasyonel, nesnel, objektif) boyutu,

bir de sanatsal (yaratıcılık, öznellik, orjinallik) boyutu vardır. İnsan bir yönüyle herkese bir yönüyle de sadece kendine benzerdir yani özgündür. Örneğin istenmeyen davranışları olumluya çevirmede bir öğrenciye uygulanan teknik bir başkasına sonuç vermeyebilir. Eğitimde bireysel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple bütünsel model modellerin tümünü kullanmaya dayalıdır. Duruma göre tepkisel, önlemsel olunan veya duruma göre karşısındaki kişilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2010).

Sınıf yönetimi konusunda tek tip uygulamalardan kaçınmak, farklı birey ve guruplar için farklı yöntem ve yaklaşımlara yer vermek gerekir. Öğretmen bu modellerden ayrı ayrı kullanabileceği gibi, karma olarak da kullanılabilir. Bütünsel model diğer modellerin bir sentezi gibi algılanabilir. Bu modelde olaya daha bütünsel ve geniş açıdan tüm farklılıkları dikkate alarak yaklaşmak söz konusu olmaktadır (Yılman, 2006)

Her ortamda geçerli olabilecek, mükemmel bir sınıf yönetimi modeli yoktur. Öğretmen öğrenciye ya da guruba göre ayrı ayrı ya da birlikte modelleri sentezleyerek uygulayabilir. Öğretmen kendi deneyimlerine göre o anki sınıf ortamına, öğrenciye ve konuya göre değerlendirmelidir. Öyle ki kendi yaratıcılığı ve deneyimleriyle yeni model ve teknikler de kullanılabilir (Çelik, 2012).

2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler

Sınıf içerisinde sınıf yönetimini etkileyen pek çok unsur vardır ‘Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir (Aydın, 2011).

2.4.1. Öğretmen

Öğrenmeyi etkileyen ve öğrenci başarısındaki en önemli etmen öğretmendir. Ancak iyi yönetilen sınıflarda iyi bir eğitim-öğretim gerçekleşir. İyi yönetilen sınıflar kendiliğinden oluşmaz. Bunu yaratmak yoğun çaba ister bu da en başta öğretmenin sorumluluğudur (Marzano, 2008).

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi faktörler de sınıf yönetimini etkileyebilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayışı, öğrencilerden beklentileri de aynı şekilde etkilidir. Örneğin, öğrencileri problemleri birer

varlık olarak gören öğretmen onları disipline etmeye çalışan bir davranış sergilerken, öğrencileri mükemmel birer varlık olarak gören öğretmen onların gelişmelerini sağlayacak nitelikte davranışlar sergilemeye çalışır (Saban, 2000).

Öğrenci üzerinde en fazla etkiyi, öğretmenin öğrencisine yaklaşımı yapmaktadır. Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil, öğrencilerini etkileyebilmesine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler (Erdoğan, 2001).

Öğrenciler, öğretmenin görünüş, konuşma, davranış ve dersine verdiği önemden etkilenirler. Bu etkinin olumlu olması, öğretmenin temiz ve sade giyinmesine, konuşmalarında dürüst ve tutarlı olmasına bağlıdır (Başar, 2001).

Ayrıca öğretmenin sahip olduğu otoriter ya da demokratik kişilik de sınıf yönetimini etkilemektedir. Demokratik kişiliğe sahip öğretmenlerin sınıfında öğrenciler özerktir. Buna karşılık otoriter öğretmenin sınıfında yakın takip ve sıkı bir kontrol söz konusudur (Aksoy, 2003)

Derslerdeki başarıyı artırmak için karşılıklı sevgi ve anlayışa dayanan bir disiplin oluşturulmalı, hakimiyet tatlı bir otorite ve disiplinle gerçekleştirilmelidir (Çağlayan, 2003).

Etkili öğretmenler görevlerini coşkuyla icra eder, kendilerine açık hedefler belirler, sınıftaki zamanın çoğunu eğitim öğretim etkinliklerine ayırırlar. İdeal bir öğretmen modelini tanımlayan özellikler şöyle sıralanabilir (Aydın, 2011) :

- Öğretmen eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere saygılıdır.
- Öğretmen duygusal ve düşünsel açıdan tutarlı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsüne sahiptir.
- Öğretmen kendisi, toplumu ve dünya ile barışık insandır.
- Öğretmen sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşılan ve yaşama etkin biçimde katılan insandır.
- Öğretmen siyasal örgütlerden uzaktır.
- Öğretmen insancıl ve hayvan severdir. İnsanı ve doğayı sever.
- Öğretmen sanatı sever, insan ilişkilerinde sevecen ve sıcakkanlıdır.

- Öğretmen üretken ve güdüleyicidir.
- Düşünme ve gözlemlerinde nesnedir, esnek ve akılcıdır.
- Demokratik yaşamın ilkelerine ve insan haklarına saygılıdır.

İnsana saygı duyulmayan ortamlarda saygı duyulacak nitelikte insanlar yetişmez. Öğretmenlerin model olarak kabul edildiklerinin bilincinde olarak hareket etmeleri gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerini algılayışları olumlu olmalı, onları sevmeli ve onlara değer verdiğini hissettirmelidir

Sosyal etkileşim süreci insanın beklenti ve gereksinimlerine dönük olduğu ölçüde yararlıdır. Öğretmen sınıf ortamının psikolojik yapıyı oluşturan sevgi ve güveni sağlayan bir konumda bulunmaktadır (Aydın, 2011).

2.4.2. 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).

Öğrencilerin kişilik ve gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, içinde yaşadıkları toplumsal çevre ve aile yapıları öğrencilerin davranışlarına yön veren etkenler olduğu için bu etkenler bilinerek, etkinliklerin bu yönde hazırlanması öğrencilerin derse katılımını artıracaktır. Dolayısıyla öğrencilerin istekle katıldığı bir derste, sınıf düzenini sağlamayla ilgili bir sorun yaşanmayacağı bilindiğine göre öğretmenin öğrencileri her yönüyle tanınması ve öğrencilerin davranışlarının nedenlerini bilmesi etkili sınıf yönetimi için önemlidir (Yılmaz, 2007).

2.4.3. Okul Yönetimi

Sınıf okulun bir unsurudur. Bu sebeple de sınıf, okulun yönetimi, iklimi, kültüründen etkilenir. Okulda egemen olan yönetim anlayışı sınıf yönetimini de etkiler. Okulda mevcut yönetim stratejisi; öğretmen, yönetici, okul personelinin tutumu ve buna bağlı olarak okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu, politika ve prosedürlerin niteliği gibi bir dizi değişkenin etkileşimi ile oluşur. Diğer taraftan okul yönetimi ülkede egemen olan kamu yönetimi kültüründen de ve toplumsal kültürden de etkilenmektedir (Aydın, 2011).

Okullar demokratik usullerle yönetilmelidir. İlişkiler açık, esnek, empatik ve katılımcı olmalıdır. Okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı yine okullarda yönetimi etkiler Öğretmenler de okul yönetiminde önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması, karar süreçlerine katılmaları, öğretmenlerin sorumluluk bilinciyle çalışmalarına ve başarıya güdülenmelerini sağlar.

Okullarda öğrenci mevcutlarının çok olması okul yönetimini olumsuz yönde etkiler. Çünkü sayı çoğaldıkça ilgi ve kontrol azalır bu durum istenmeyen öğrenci davranışlarının artmasına neden olur. Okul yönetimi ise öğrenci sayısı çok olunca okulun teknik işlerinden öğrenci eğitim öğretimine çok fazla katkı sağlayamayabilir. Kalabalık sınıflar öğretmeni de yorar ve derslerin verimsiz geçmesine sebep olur bu durum öğretmenin iş doyumunu olumsuz yönde etkiler.

Okul yönetiminin sosyal faaliyetleri etkin ve verimli yapılmasını sağlaması öğrencinin enerjisinin olumlu etkinliklere kanalize edilmesini sağlar ve okul yaşamını da çekici kılar.

2.4.4. Aile

Ailenin yapısı da, sınıf yönetimini etkileyen öğelerdendir. Ailenin sahip olduğu sosyal kültür ve ekonomik durum, büyüklüğü (çekirdek büyük), diğer aile üyeleriyle arasındaki ilişkiler, yaşadığı çevre ve eğitim durumu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir (Erdoğan, 2010).

İnsanın en derin ve köklü nitelikteki özelliklerine dayanan aile evrensel bir sosyal kurumdur. Aile toplumun yapıtaşdır ve toplumun temel niteliklerini yansıtan bir ayna gibidir. Bireyin kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde, aile çevresi yüksek bir güce sahiptir (Çalık, 2006).

Türkiye genelinde, yaygın aile tipi, geleneksel ve çekirdek aile tipleridir. Ailede çocuklar, büyümekte ve gelişmekte olan birer birey olarak değil, ana-baba güdümünde, onlara bağımlı, onlarsız olamayan, edilgen kişilikli çocuklar olarak algılanır ve ergenlik dönemine değin uzanacak olan öz benlik ve kimlik gelişiminde sorunlar yaşayan, birey olamamış bireyler yetişir. Kimlik geliştirme sürecinde zorlanan birey, kimi kere ailesiyle çatışır ya da ailenin yetkece durumuna edilgen uyum geliştirerek, kendi öz kimliğinin silinmesi

pahasına, problem çözme yeterlilikleri gelişmemiş bağımlı bir kişilik üretebilir (Topses, 2006).

Ailenin gelir durumu, eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ailedeki çatışma ve aile baskısı, çocuğu olumlu veya olumsuz yönlerden etkilemektedir. Yine bu durumlar öğrencinin başarısına da etki yapmaktadır. Bu nedenle okul yönetiminin ve özellikle de öğretmenin aileyi tanınması gerekir. Ailenin çeşitli özelliklerinin bilinmesi, öğrencilerin sorunlarının çözümünde birinci derecede önemli kaynaktır. Öğrenciden beklenen çalışmalar aileye iletilmeli, öğrenmenin daha etkili olması ve sınıf sorunlarının azaltılması böylece sağlanabilir. Ancak, aileyi iyi tanıyan bir öğretmen olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir (Çalık, 2006).

2.4.5. Program

Programlar milli eğitimin amaçları doğrultusunda okullarda uygulanmak suretiyle hayata geçirilir. Varış'a göre eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsayan plandır. Eğitim bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. İstenen davranışların ne olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiği de programlardır. Eğitim sistemi içinde başta Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticiler, okullar öğretmenler, programlar ve her türlü araç gereç kaynak amaçları gerçekleştirmek üzere organize edilir. Belirlenen amaçların istenen yönde gerçekleşmesini sağlayan araçlar programlardır. Programların öğrencilerin ihtiyacına ve ilgisine cevap vermesi, seviyelerine uygun olması, uygulanabilirliği, uygulayacak öğretmenlere rehberlik yapabilecek nitelikte olması ve esnekliği gibi unsurlar doğrudan sınıf yönetimini etkiler (Varış, 1998)

2.4.6. Sınıf Ortamı

Kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci etkileşimi azalmakta ve hem öğretmene hem de öğrenciye grup etkinlikleri için daha az imkân sağlamaktadır. Kalabalık sınıflar öğretmenin sınıfa hakim olmasını zorlaştırmaktadır. Kalabalık sınıflarda sınıf yoğunluğu öğrencilerin alansallık ve mahremiyet duygularını olumsuz etkilediğinden istenmedik birtakım davranış örüntülerinin oluşmasına ve bu konuda disiplin problemlerinin yaşanmasına neden olmaktadır (Demirkan, 1995).

Küçük sınıflarla ilgili olarak aşağıdakiler daha kesin bir şekilde söylenebilir (Çeliköz, 2006):

- Küçük sınıflar, öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde üste seviyede artırmaktadır.
- Öğretim sisteminde ve yönetiminde bir değişiklik yapmadan öğrenci sayısını 15'in altına düşürmek 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.

2.4.7. Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır (İlgar, 2005).

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanıdır. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen hedeflerine ulaştırmak için etkili bir şekilde işletmek, yenileştirmek ve geliştirmek sürecidir (Karlı, 2006).

Eğitim yöneticileri eğitimde planlanan amaçlarını gerçekleştirebilmek için, insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek amacıyla, genel yönetim kavramının kuram, yöntem ve ilkelerinden faydalanır (Balcı ve Aydın, 2008).

Sınıf yönetimi eğitim yönetimi, okul yönetimi basamaklarının en son ve en küçük ancak en etkili birimdir. Çünkü eğitim sisteminin amacı olan öğrencinin davranış değişikliği için gerekli eğitim öğretim faaliyetleri burada gerçekleşir. Bu açıdan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2009).

2.4.8.Çevre

Öğrencilerin çevreleriyle olan ilişkileri ve deneyimleri onların zihinsel, duygusal, fiziksel, davranışsal ve ahlaki gelişimlerinin tümünü etkilemektedir. Öğrencinin çevresi ile olan ilişkisinin niteliği ve istikrarı onun okul ve daha sonraki yaşamında kendine güven, iyi bir ruh sağlığı, öğrenme motivasyonu, okul başarısı, saldırgan dürtülerini kontrol etme ve anlaşmazlıkları şiddet içermeyen yollarla çözme becerisi, doğru ve yanlış arasındaki farkı bilme, samimi ilişkileri ve dostlukları sürdürme ve geliştirme kapasitesi gibi geniş bir yelpazede zemin hazırlar (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Öğrencinin davranışları çevreden hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilenebilir. Çevre, hem öğrencinin her gün içinde bulunduğu sınıf, okul, aile gibi yakın çevresi hem de onu zaman zaman etkileyen uzak çevresinden oluşur. Öğrenci çevreden edindiği davranışları sınıf ortamına da getirir.

Öğrencilerin zamanlarının çoğunu birlikte geçirdiği aile, akran grupları, sınıf, okul gibi etmenler yakın çevre unsurlarıdır. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını daha iyi anlamaları ve onları geliştirebilmeleri açısından öğrencinin yakın çevresini çok iyi tanınması gerekir.

Uzak çevre öğrencinin çeşitli iletişim araçlarıyla edindiği bilgilerden tutun da içinde yaşadığı toplumun ve diğer ülkelerdeki insanların yaşama biçimlerine varıncaya kadar geniş bir yelpaze oluşturan, öğrenciyi zaman zaman etkileyen çevredir (Başar, 2006).

İletişim araçları sayesinde öğrenciler sadece kendi içinde yaşadıkları toplumun değil diğer ulusların toplumları hakkında da bilgi edinmekte ve bunlardan etkilenmektedirler.

Öğretmen bunların farkında olmalı ve farklılıkların olumlu yaşantı zenginliği oluşturacak biçimde yönlendirme yapabilmelidir. Kitle iletişim araçlarının, internetin, televizyonun öğrenci ve ailelerinin etkili ve bilinçli kullanması hususunda bilinçlendirmelidir.

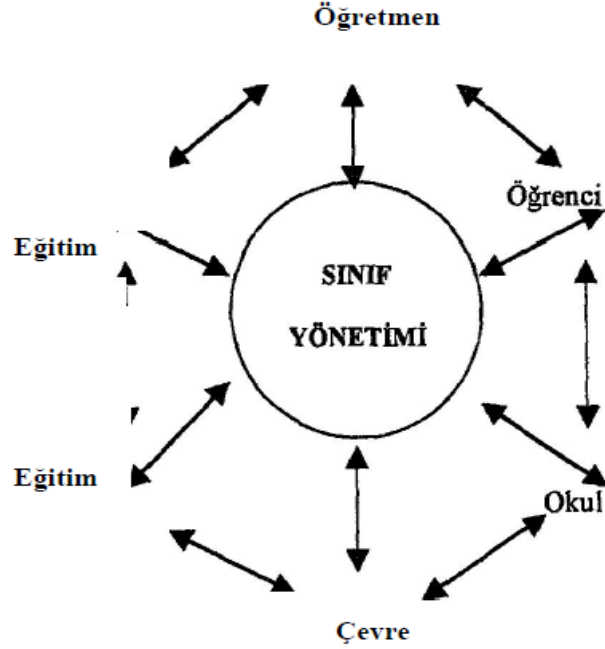
2.5. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır (Başar, 1999):

- Sınıfın fiziksel Düzen
- Plan Program Etkinlikleri
- Zamanı Etkili Kullanma

- Öğretmen öğrenci İlişkisi
- Davranış Düzenlemeleri

Şekil 2.2. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri



Kaynak: Tutkun, Ö. Faruk ve Bolat, Faruk 2000 " Sınıf Yönetimi Seminer çalışması" Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

2.5.1. Sınıfın Fiziksel Koşulları

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın fiziksel koşulları eğitim sürecini etkileyen sebeplerdendir. Sınıfın genişliği, ısı, aldığı ışık seviyesi, rengi, temizliği, eğitsel araçların yeterliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Yapılan fiziksel düzenlemeler öğrencinin gözünde okulu çekici hale getirmeye çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencinin rahatlığını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Uygun ortamın oluşturulması "Eğitim" sisteminin gerçekleştirmeyi hedeflediği davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Başar, 2011).

Sınıfın fiziksel ortamı öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve başarısını etkiler. Etkili bir sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesiyle başlar. Fiziksel ortamın düzenlenmesinde sınıfın genel görünüş ve düzeni

sınıfın çoğunluğu, öğretim, materyal v e araçların yeri ve düzeni sıraların yerleşim biçimi olmak üzere dört temel unsur önemli rol oynar (Erden, 2008).

2.5.1.1. Isı

Oda ısısının öğrencilerin performans ve davranış kalıpları üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar vardır (Bull ve Solity, 1996).

Gereğinden fazla ısı ya da az ısı bireyler üzerindeki etkisi olumsuz yöndedir."Bulunduğu ortama uygun giyinen biri için gerekli olan oda ısısının yirmi derece civarında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısı, mevsime, neme ve öğrencinin giyimine göre değişebilir (Akt. Uludağ ve Odacı, 2002).

Aşırı bir ısı yükselmesi ilginin dağılmasına sebep olabileceği gibi fiziksel olarak çeşitli rahatsızlıklarının da nüksetmesine sebep olabilir. Isının artması öğrenci üzerinde zihnin gevşemesine ve buna bağlı olarak dersten kopmasına sebep olur. Düşük ısı ise kişinin kendisini ısıtmaya odaklaması sebebiyle zihnin derse odaklanmasını zorlaştırmaktadır (Başar, 1999). Sınıf ısı ısıtıcı ve soğutucularla düzenlenmelidir.

2.5.1.2. Işık

Çalışma alanının ışıklandırılması ne az nede çok olmalıdır. Doğal ışıklandırılma yapılmalıdır. Aşırı parlak ve doğrudan ışıklandırma ders araç gereçlerinin parlamalarına sebep olup, öğretmen ve öğrencilerin gözlerini yorabilir (Korkmaz, 2006).

Sınıfın aydınlatılmasında en çok doğal bir ışık olan güneş ışığından en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Gerektiğinde doğal ışık alan sınıf ortamları canlı, aydınlık ve sağlıklıdır. Bu ortamlarda öğrenci sürekli uyanık ve her öğrenme görevine hazır durumdadır (Çeliköz, 2006).

Zaman zaman pencereler her ne kadar doğal ışıklandırma aracı olsalar da öğrencileri kimi zaman rahatsız edebilirler. Bunun önüne, 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).

İyi bir sınıf ortamı için dört farklı bölgenin oluşturulması ve her bir bölgeye uygun ışık miktarlarının ayarlanması öngörülmektedir (Çeliköz, 2006).

Şekil 2.3. 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, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 59-60.

2.5.1.3. Temizlik ve Bakım

Sınıflar toplu yaşam alanlarıdır. Bu sebeple sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Sınıf ortamının temizliği görevlilerce temizlenmesinin yanında öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılmasıyla da yakından ilgilidir (Kıran, 2012).

Öğrencilere hem bireysel hem de çevresel temizlik alışkanlığı kazandırılmalıdır. Beden temizliğinin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir (Aydın, 1998). Sınıf ortamının etkili ve verimli bir ortama dönüştürülmesi için öncelikle bu ortamlarda yer alacak tüm mobilya, araç gereç ve donanımlar ilk alınırken temizlik faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Mekanda bulunan araç ve donanımlar dayanıklılık, kullanışlılık, estetik vb. özelliklerinin yanı sıra sağlığa uygunluk özelliği de ön planda tutulmalıdır. Ayrıca Oksijen azlığının öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapacağı bilinmeli, sınıf sık sık havalandırılmalıdır (Başar, 1999).

2.5.1.4. Renk

Öğrenme ortamlarında kullanılan renklerin öğrenme verimliliğini etkilediği bir gerçektir. Sınıf ortamındaki renkler, amaçlara ulaşmada uygun zihinsel ve fiziksel durumun sağlanmasına yardım eder (İmer, 2000).

Renkler bir bakıma kendine özgü dilleri olan duygularımızın temsilcileri gibidirler (Aydın, 1998). Yapılan çeşitli araştırmalara göre renkler, insanı psikolojik olarak etkileyerek ruhsal ve duygusal durumlarına etki ederek kas sisteminin çalışması, nabız atışı gibi sinirsel değişimlere sebep olmaktadır. Soğuk renklerin insan vücudu üzerinde kan basıncında düşüşe ve gevşemeye sıcak renklerin ise; kan basıncının yükselmesine ve tedirginliğin artmasına sebep olduğu belirlenmiştir (Odacı, 2002).

Okulların da daha yaşanır ve ferah olması için özellikle açık renkler tercih edilmelidir. Renkler öğrencilerin gelişim düzeyine, fiziki ortama ve araçların kullanılış amaçlarına göre değiştirilebilir (Başar, 1999).

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 öğrencilerin de ruh hallerini olumlu yönde etkileyebilecek bir unsur olarak kendini gösterecektir (Aydın, 2011).

Mavi: Sakinlik ve mutluluk rengi olarak da ifade edilebilir. Okullarda koyu tonlardan ziyade açık tonlarının kullanılması yatıştırıcı ya da güven veren bir etki oluşturmaktadır. Mavi ayrıca içinde evrensel bir enerji potansiyeli taşıyan bir renktir. Daha çok kütüphane ortamlarında tercih edilmelidir.

Yeşil: Kullanıldığı mekânda; sakin, barışçıl, hassas, yumuşak, uyaran, neşelendiren, dikkat çeken, bir etki oluşturmaktadır. Aynı zamanda yaratıcılığı körüklediği düşünülen bir renktir. Bu renk özellikle resim atölyelerinde tercih edilebilir.

Kırmızı: Kullanıldığı mekânda canlılık ve dinamizm getirir. Aynı zamanda heyecanlandırıcı, uyarıcı bir etki yaratır. Beyaz karıştırıldığında cana yakın bir etki uyandırmaktadır.

2.5.1.5. Gürültü

Sınıf içinden ve dışından gürültü olabilir. Bu durum da sınıf ortamını bozucu unsurlardandır. Gürültü işitmeyi engeller, dikkat dağınıklığına neden olur. Sınıf içi gürültünün engellenmesi söz konusu olurken sınıf dışındaki gürültünün engellenmesi daha güçtür. Okul yapım sürecinde bunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içinde meydana gelen kurallar sınıf kuralları yoluyla mümkündür. Öğrenciler tarafından bu kuralların içselleştirilmesi gereklidir (Kutlu, 2006).

Sınıf içinde meydana gelen gürültü öğrencilerin dikkatini dağıtarak derse olan ilginin azalmasına sebep olur (Aydın, 1998).

Gürültü rahatsız edici bir etken olduğu kadar desibelinin artması işitmeyi engelleyici, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkiye sebep olmaktadır (İmer, 2000). Öğretmen gürültünün olduğu sınıflarda öğrencileri aktif tutmalı etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin sıkılıp gürültü yapmasının önüne geçilebilir. Öğretmen gürültülü sınıflarda daha da yüksek sesle konuşmamalı bu durum gürültünün daha da artmasına neden olur. Bir süre sessiz kalıp varlığını hissettirmelidir. Ayrıca sınıf kurallarını oluştururken gürültü de ele alınmalı ve uyulması gereken ilkeler belirlenmelidir. Öğretmen sınıftaki gürültüyü kontrol edebilmek için gürültünün türüne göre şu çözüm yollarını üretebilirler (Thompson, 2003):

- Gürültü yapılmaması bir kural haline getirilmelidir.
- İşitme kaybı olan öğrenciler tahtaya daha yakın yerlerde oturtulmalıdır
- Öğrencilerle arasındaki mesafeyi azaltıcı bir sınıf düzeni sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hareketlerini sessiz yapmaları sağlanabilir.
- Pencere ve kapıları ders esnasında dışarıdan gelen gürültüye maruz kalmamak için kapalı tutabilir.
- Bireysel gürültüleri azaltmak için ses çıkarmayan ayakkabılar giyebilir ve öğrencilerin giymeleri sağlanabilir .
- Sandalye ve masa ayaklarına sesi engelleyen petler yerleştirebilir.
- Temizliği sağlanabilecekse ,yerler halı döşettirilebilir.
- Sınıfın oturma düzenini daraltabilir.
- Ses düzeni için mikrofon ve kulaklık gibi cihazlar temin edebilir.

- Sınıfın yüksekliği imkan veriyorsa ,yerlere ses izoleli döşeme kaplatabilir.
- Olanak dahilindeyse duvarlara akustik duvar panelleri yerleştirilmesini sağlayabilir.
- Dışarıdan gelen gürültüleri engellemek için yine olanaklar dahilinde pencerelere ses yalıtımı yaptırabilir
- Sandalye ve masa ayaklarına tekerlek taktırabilir.
- Araç alımında etkisi varsa ,motor ve fanı sessiz olan öğretim araçlarının alımını sağlayabilir.
- Gürültülü çalışan öğretim araçlarını öğrenciden uzak alanlara yerleştirebilir ya da gürültüsünü engelleyecek şekilde etrafını kaplattırabilir.

2.5.1.6. Eğitim Araç gereçlerinin Yeri ve Uyumu

Sınıfta kullanılan araç ve gereçlerin ihtiyaca uygun, çekici ve işlevsel olması gerekir. Bunlar sınıftaki sıralar, masalar, kitaplıklar, dolaplar, panolar vb. eşyalar çocuğun gelişimsel çağına uygun boyutlarda olmalıdır. Sınıfın fiziki ortamı ilgi çekici değilse, bu durum öğrenciyi olumsuz yönde etkileyecektir. Olumsuz duygulara sahip olan öğrenci için ise sınıf eşyaları bir değer ifade etmeyecek böyle olunca da öğrenci hem sınıfa hem de öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum takınabilecektir. Öğrenci ayrıca sınıf ortamında olumsuz deneyimler yaşamışsa ve duygusal anlamda sınıfı sevmiyorsa, sınıftaki bütün eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı da olumsuz bir tavır takınabilecektir. Bu sebeplerden dolayı sınıf ortamı estetik, çekici ve hoş olmalıdır. Öğretmen ve okul yönetimi sınıfı çekici hale getirebilmek için çaba harcamalıdır. Sınıfta çeşitli amaçlara yönelik değişik köşeler hazırlanmalıdır; Örneğin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gidermek için çalışma yapabilecekleri okuma etkinliklerinde bulunacakları köşeler hazırlanabilir (Erdoğan, 2010).

2.5.1.7. Öğrenci Sayısı

Öğrenci sayısı sınıf büyüklüğü ile uyumlu olmalıdır. Öğrencinin ve öğretmenin rahat hareket edebileceği ve eşyalarını koyabileceği etkinlik yapabileceği boş alanlar bırakılmalıdır. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmen daha çok öğretim yöntemi kullanarak eğitim verebilir. Öğrenci sayısının az olduğu durumlarda öğretmen tek tek öğrenciler ile ilgilenebilme şansına sahip olur. Bu durum öğretmene ek zaman sağlar ve böylece öğrencinin gelişimi ile yakından ilgilenebilme olanağı bulur (Celep, 2002).

Kalabalık olmayan sınıflar öğretmenin moralini yükselteceği gibi mesleki doyumunu da artırır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmen her öğrenci ile teker teker ilgilenemediği gibi bu durum öğrencilerin de dikkatinin dağılmasına sebep olur. Öğretmen sınıf düzenini korumakta zorluk çeker ve bu durum öğretmenin daha çabuk yorulmasına, veriminin azalmasına sebep olur (Erden, 1998).

Kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci etkileşimi azalmakta ve hem öğretmene hem de öğrenciye grup etkinlikleri için daha az imkânlar sağlamaktadır. Kalabalık sınıflar öğretmenin sınıfa hakim olmasını zorlaştırmaktadır. Kalabalık sınıflarda sınıf yoğunluğu öğrencilerin alansallık ve mahremiyet duygularını olumsuz etkilediğinden istenmedik birtakım davranış örüntülerinin oluşmasına ve bu konuda disiplin problemlerinin yaşanmasına neden olmaktadır (Demirkan, 1995).

Ancak genel anlamda ideal sınıf ortamında bulunması gereken öğrenci sayısı 16-24 olarak belirtilmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısına göre sınıflar gruplandırıldığında 20'den az olan sınıflar küçük 20-30 arası öğrenci sayısı normal 30'dan fazla olanlar kalabalık olarak nitelendirilmektedir. Küçük sınıflarda öğretmen öğrencilerini tanıma anlama, ilgilenme ve değerlendirmede daha fazla etkili olabilmektedir. Yine küçük sınıflar zaman, dikkat, motivasyon, iş doyumunu, yöntem, materyal, derse katılım, ilgi, etkileşim, disiplin vb. açılardan öğretmen ve öğrenciye sağladığı avantajlar nedeniyle, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Arı, 2008).

Küçük sınıflarla ilgili olarak (Bennet, 1987):

- Küçük sınıflar, öğrenci öğretmen etkileşimini artırmaktadır.
- Öğretim yönteminde bir değişiklik yapmaksızın, öğrenci sayısını 20'nin altına indirmek, akademik başarıyı garanti etmez.
- Tüm eğitim kademeleri ve her konuya uygulanabilecek optimal(en uygun) bir sınıf büyüklüğü yoktur.
- Küçük sınıflar daha çok, sosyo - ekonomik düzeyi ve akademik yeteneği düşük öğrencilerin başarılarının artırılmasında etkilidir.
- Küçük sınıflar, sınıf yönetimini kolaylaştırır disiplin problemlerini azaltır.
- Küçük sınıflar, öğrencinin akademik başarısından çok; ilgisine, tutumuna, dikkatine ve motivasyonuna etki etmektedir.

- Küçük sınıflar daha çok eğitim kademesinin başlarında bulunan öğrenciler ve özellikle matematik ile Türkçe derslerinin öğretilmesinde daha yararlıdır.
- Beş kişiden daha küçük sınıfların öğrenci başarısını olumsuz etkilediği gözlenmektedir.
- Küçük sınıflar öğrencilerin derse yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkilemektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısının azlığı öğretmene kolaylık sağlar. Öğretmen öğrencilerle tek tek ilgilenme olanağı bulur, daha az araç –gereç malzeme ve kaynaklara ihtiyaç duyar, öğrencilerin dikkati kolay toplanır ve çabuk dağılmaz, öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılırlar ve sınıf onlar için ilgi çekici bir ortam haline dönüşür (Ünal ve Ada, 2000).

2.5.1.8. Öğrencilerin Oturma Düzenleri

Okullarda oturma düzeni, sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini etkileyen çok önemli basit bir diziliş olarak kabul edilmeyecek bir değişkendir. Özellikle öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini oturma düzeni etkiler. İdeal oturma düzeni sınıfın yaş düzeyine, dersin işleniş yöntemine göre değişebilir; ancak her türlü oturma düzeni için gözden kaçırılmaması gereken nokta öğrencilerin kendileri arasında ve öğretmenle etkileşimlerinin en iyi şekilde sağlanıyor olmasıdır (Erdoğan, 2010).

Öğrencinin çeşitli kaynaklardan örneğin sözlük, harita, ansiklopedi, şema, vb. kullanmak amacıyla sınıf içerisinde hareket etmesi gerekir. Bundan dolayı sınıf düzeni iyi hazırlanmalı ki, öğrenciler hareketleriyle birbirlerini rahatsız etmesinler. Malzemeleri öncelikle öğretmen öğrencilere nerede olduğunu göstermeli, hatta gerekirse malzemelerin isimlerini yazarak üzerine asmalıdır. Sınıf içerisinde öğretmen sıraları, masaları, dolapları ve panoları uygun yerlere, hareketi engellemeyecek bir şekilde yerleştirmesi gerekir. Öğretmenin, sınıf alanını etkilice kullanabilmesi için öncelikle eşyaların ve materyallerin bir listesini çıkarıp, sonra da oturup neyi nereye yerleştireceğine karar vermesi gerekir. (Akyol, 2006).

2.5.1.8.1. Geleneksel Yerleşim Düzeni

Eğitim sistemimizde kullanılan klasik yerleşim düzenidir. Bu oturma düzeninde öğrenciler birbirlerinin ensesini görürler. Sıra düzeni yatay ya da dikey şekildedir. Öğrencilerin

yüzleri aynı yöne bakar. Geleneksel yerleşim düzeninde öğrenciler arasındaki etkileşim en az düzeydedir. Kalabalık sınıf düzenine uygun olan bu oturma düzeninde öğretim yönetiminin merkezi öğretmendir (Çelik, 2012).

2.5.1.8.2. Çok Gruplu (Küme) Yerleşim Düzeni

Birden fazla küme oluşturarak gerçekleştirilen sınıf oturma düzenidir. Ders özellikleri ve öğrenciye göre farklı gruplar oluşturulabilir. Yerleşim düzeninin çok gruplu olması öğrenciler arasında işbirliğine, yardımlaşmalarına ve öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmelerine ortam sağlar. Kalabalık olmayan sınıflarda uygulanması daha kolaydır (Çelik, 2012).

2.5.1.8.3. Oditoryum (Konferans Düzeni)

Bu oturma düzeni öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda tercih edilir. Genelde formal bilgi vermeye dayalı bir konunun işlenmesi durumunda tercih edilir. Fakat bu düzenleme öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini görerek iletişim kurmalarını güçleştirir. Görsel sunu gereken durumlarda bu oturma düzeni oldukça işlevseldir (Erdoğan, 2010).

2.5.1.8.4. Bireysel Yerleşim Düzeni

Öğrencilerin bağımsız olarak kendi masalarına ve sıralarına sahip olduğu yerleşim düzenidir. Öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerini engeller. Bireysel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı durumlarda etkilidir (Erdoğan, 2010).

2.5.2. Plan Program ve Öğretim Teknikleri

2.5.2.1. Program

Program: Eğitim programı istendik hedef ve davranışları kazandırmak amacıyla stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planlarıdır. Taba'ya göre (1962) eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir.

Ronald C. Doll (1986) ise eğitim programını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren bilgi ve anlayış

kazanmalarını sağlayan hem s¼reç hem de içerik olarak tanımlamış ve okulun kontrol¼nde ¼đrencilerin t¼m yaşantılarının d¼zeni olarak g¼rm¼řt¼r.

¼lkemizdeki okullarda Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programlar uygulanır. Program hazırlamak ve geliştirmek bakanlığın yetkisindedir. Bakanlık tarafından hazırlanan programlar herhangi bir disiplinin ¼đretiminde uyulması gereken temel ¼l¼tlerin çerçevesini sunmaktadır. ¼đretmen, içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak bu temel çerçeveye bağlı kalmak şartı ile bazı değişiklikler yapabilir. ¼rneđin bulunduğu toplumsal çevrenin okula y¼nelik beklentileri, ¼đrencilerin d¼zeyleri, araç, gereç, yapı, donanım olanakları gibi değişkenlere g¼re ¼đretmen gerekli g¼rd¼đu d¼zenlemeleri yapmakla yetkilidir. Eğitimin yaşama d¼n¼kl¼k ilkesi de okulun içinde yer aldığı yakın çevre sorunlarına duyarlı olmasını gerektirir (Aydın, 2011).

2.5.2.2. Plan

¼đrenme ¼đretme s¼recinin ilk aşaması planlamadır. Programlar ne kadar iyi olursa olsun ancak iyi bir planlamayla hayata geçirilir. ¼đretim açısından plan, eğitimin ne şekilde ve nasıl olacağı konusunda kâğıt ¼zerinde tasarlanıp pratiğe d¼k¼lmesi amacıyla hazırlanan bir s¼reler b¼t¼n¼d¼r. Plan ile hangi eğitim araç gerecinin kullanılacağı, hangi yardımcı kaynakların kullanılacağını, bunların ¼đrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını ve bunu sonucunda elde edilebilecek başarı oranının ne şekilde değerlendirileceği ¼nceden tasarlayıp kâğıt ¼zerinde belirtmektir (Demirel, 1999).

Eğitim planları; yıllık, ¼nite ve ders planı olarak ¼ grupta toplanır. Yıllık plan, ¼đretim yılı başında eldeki olanaklar ¼l¼s¼nde, ulaşılması amaçlanan hedefleri tanımlamaya d¼n¼k bir etkinliktir. Yıllık plan hazırlanırken, ¼đretmen mevcut eğitim ortamı, kaynaklar, araç-gereç, donanım, ¼đrenci d¼zeyi, b¼lgesel ¼zellikler gibi bir dizi değişkeni g¼z ¼n¼nde bulundurmalıdır. ¼nite planları, yıllık planlara bağlı olarak geliştirilen, ancak y¼ntem araç ve amaçları konusunda daha ayrıntılı bilgiler içeren tasarılardır. G¼nl¼k plan ise bir iş g¼n¼nde yapılması amaçlanan eğitim-¼đretim etkinliklerini belirlemek amacıyla yazılır (Aydın, 2011).

Öğretim planı yapılarak, öğretim süreci boyunca öğretimin başarılı olması, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarının kolaylaşması ve zamanın etkili bir biçimde kullanılması sağlanmış olur. İyi bir ders planında öğretmen şu üç soruya yanıt bulmalıdır:

- Öğrencilerin özellikleri nelerdir.
- Öğretilecek olan konunun özelliği nedir.
- Öğretim için zaman ve mekân koşulları nelerdir (Erden, 2008).

Planın yapılması için öncelikle öğretmen öğrencisini tanımalı, konuyu ve konunun özelliklerini kavramalı ve öğretim süresi ile ortamın özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Yılman, 2006).

Ders planı, bir ders için, o dersle ilgili, ders saati boyunca işlenecek konu örüntüsünü, işlenecek konu ile ilgili pratiğe dökülebilecek deney yapılması, tartışma ortamı oluşturulması, konu ile ilgili proje ve ödevler verilmesi gibi konuları içinde barındıran ve öğretmenler tarafından hazırlanan plandır (Yılman, 2006).

Etkili bir ders planı hazırlanırken şunlara dikkat edilmelidir:

- Dersin öğretim basamağındaki diğer dersler ile ilişkisi,
- İşlenecek konu örüntüsü,
- Öğrenciye kazanımları ve hedef davranışları,
- Konunun işleneceği tarih ve olası süre,
- Gerekli olan eğitim araç gereci ile başvurulacak kaynakları
- Öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik etkinlikler,gerekliyorsa güvenlik önlemleri,deney ve gözlemi
- Konunun işleneceği sınıftaki öğrencilerin bireysel özellikleri, ve farklılıklarının öğretim sürecinde göz önünde bulundurma,
- İhtiyaçlarını belirleme ve öğrenme-öğretme yaşantılarında değerlendirme süreci,
- Öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçme etkinlikleri ve değerlendirme yaklaşımı saptanır. (Yılman, 2006)

2.5.2.3. Sınıfın Öğretim Ortamı

Öğretim Yönetimi, öğretim süreci içerisinde altı grupta toplanacak bir süreci ifade eder. Bunlar hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme (Başar, 2011)

2.5.2.3.1. Hedefler

Hedef eğitimde varılmak istenilen noktadır. Hedefler belli olmadan ne konu, ne yöntem, ne öğrenme öğretme durumları ve ne de değerlendirme yolları belirlenemez. Yani öğretim sürecinin tüm bileşenlerinin hareket noktası öğrencide varılmak istenen noktanın bilinmesidir. Öğrenciye hangi davranışların kazandırılması gerektiği bilirse, hedefler belli ise ancak buna uygun içerikle, öğrenme öğretme durumları seçilebilir. Böylelikle öğretim programının tüm bileşenlerini bir arada organize etmek ve ders planlarını oluşturmak mümkün olur (Yılman, 2006).

2.5.2.3.2. Öğretim Araçlarının Belirlenmesi

Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programlar çerçevesinde öğretmen elinde bulunduğu kaynaklar, imkânlar, öğrenci seviyesi, çevre etmenlerini göz önünde bulundurarak kendi program içeriğini belirli bir zaman dilimi belirterek oluşturur. Bu programların yıllık, ünitelik, aylık, günlük, saatlik zaman dilimlerine ilişkin hedefler, kullanılacak araç gereç, kullanılacak yöntem ve öğretim stratejileri planlarda belirtilir. Çünkü derste aksilikler ortaya çıkabilir böyle olunca hem öğretim zamanı harcanır, hem kargaşaya sebep olur hem de öğretim amacına ulaşmaz bu nedenle öğretmen derse planlama yaparak girmeli ders esnasındaki bütün unsurları, geçişleri iyi hesap edebilmelidir. Ders içinde yararlanacağı araç gereçleri de dikkatli amacına uygun seçmelidir Seçilen araç gereç ve materyalin; öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin bunlardan nasıl yararlanabileceği ve ne tür öğretim etkinlikleri içinde sunulacakları önem taşımaktadır (Gözütok, 2000).

Sınıfta televizyon, video, projeksiyon makinesi, tepegöz ve diğer ders araç ve gereçleri her zaman kullanıma hazır olmalıdır. Böylece öğrencinin derse katılımı daha istekli olur. Süre daha verimli kullanılır (Livatyalı, 2004).

Öğrenim araçları, bilgiyi somutlandırarak öğrenmeyi ve bilginin hafızada daha uzun süre kalmasını kolaylaştırır. Öğrenme araçları konuyu pratiğe döktüğü için öğrenme isteği yaratarak, öğrencinin dikkatinin dağılmasına engel olur. Bu şekilde öğrenilen bilginin pekiştirilmesi de sağlanır (Özyürek, 1983.)

2.5.2.3.3. Kullanılacak Öğretim Yönteminin Seçimi

Belirlenen hedeflerin kazandırılması doğru öğretim yöntemiyle sağlanır. Öğretmen öğretim yöntemi seçeneklerinde doğru karar verebilmesi için çok öğretim yöntemini bilmesi ve uyguluyor olması gerekir. Öğretmen dersin içeriğine göre bir ders süresince birden fazla yöntem de kullanabilir. Öğretmen ne kadar çok yöntem zenginliğine sahipse o kadar yöntem seçiminde zorlanmaz (Demirel, 1999).

Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen çok sayıda etmen vardır. Bunlar dersin muhteviyatı, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin hazır bulunuşluğu, yetenek ve ilgileri, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterliliği öğretim tekniklerini bilip uygulayabilme yeterliliği, okuldaki ders araç gereçlerinin olup olmaması gibi birçok faktör öğretmenin yöntem seçimini etkiler. Öğretmenin yöntem zenginliği yoksa işlediği dersler tek düze ve monoton olur. Her dersin içeriğine ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır (Çelik, 2012).

2.5.2.3.4. Öğretim Uygulaması

Dikkati Çekme; dersin başında öğrencilerin sınıfa girdikten sonra yerlerine oturması, önceden başlanan konuşmalarına devam etmeleri ve ders araç gereçlerini hazırlama esnasında hareketlilik devam eder. Etkin bir ders ortamı için öğrencilerin dikkatlerini çekmek gerekir. Bunun için öğretmen şunları yapabilir: Birkaç saniye sessizce, herhangi bir şey yapmadan sınıfta izlemek, düşük bir ses tonuyla konuşmaya başlamak, sınıf ortamında dikkat çekici bir şey yapmak, örneğin ışıkları yakmak veya söndürmek, güncel bir olay veya konu ile ilgili konuşmak, elinde dikkati çekecek bir alet veya nesne ile örneğin ödev veya sınav kâğıtlarıyla sınıfa girmek (Lemlech, 1988). Eğer öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekemiyor ve ilgiyi artırıp sürdüremiyorsa etkili bir öğretim gerçekleşemez (Moore, 1998).

Amaçları açıklamak; öğretmen sınıfın amacını açıklayarak öğrencinin neden orada oldukları konusunda bilgi vermelidir. Öğretmen dersin başında öğrencilere amaçları açıklamalıdır. Böylece dersin sonunda neleri öğreneceklerini bilen öğrenciler daha bilinçli derse katılacak, onlara öğretim süreci daha anlamlı gelecektir. Amaçlar somut, anlayabilecekleri örneklerle açıklanmalıdır (Jacobsen vd., 1985).

Güdüleme; bir işe başlama konusunda harekete geçirmektir. İnsanlar farklı şekillerde güdülenirler (Kıran, 2012). Güdü öğrencilerin davranışlarını yönlendiren en önemli etmenlerden biridir. Öğrenmeye güdülenmiş öğrencilerin davranış kalıpları şu şekildedir; derse karşı isteklidirler, ödevleri bir yük gibi gelmez, ödev yapmaya her zaman isteklidirler, okula severek giderler ve zorluklarla başa çıkmak için çaba gösterirler, öğretmenin anlattığı dersi dikkatle dinler ve derse aktif olarak katılırlar. Kuşkusuz bu özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta sorun çıkması zordur. Böyle bir sınıfı yönetmek ise son derece kolaydır (Erden, 2008). Güdülenme bireysel ve içsel bir olgudur. Derse karşı ilgi, öğrenmeden haz alma coşku içinde sorumluluklarını yerine getirme güdülenmenin sonucudur. Öğretmen öğrencileri derse karşı güdeleyebilmek için öncelikle kendisi sağlıklı, coşkulu, hoşgörülü, tutarlı olmalı ayrıca eğitim öğretim etkinliklerine verdiği önemi davranışlarıyla gösterebilmelidir. Sınıfta öğrencilerini iyi tanımalı beklenti ve ilgilerini bilmeli ve onları derse güdeleyebilmelidir (Edwards, 2000).

İçeriği Kazandırma; dersin başlangıcında öğretmen derste neler yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir. Öğretmen öğrencilere sınıfa girişleri sonrasında hemen derse başlayabilecekleri bir ortam hazırlamaya çalışmalıdır (Smith ve Laslett, 1996). Sınıftaki etkinlikler bir plan dahilinde ve her öğrencinin katılımı sağlanarak sürdürülmelidir. Öğretmen önceden kazanılmış becerileri pekiştirmeli önceki konuları özetlemeli aradaki bağı kurmalı ya da yeni bir konuya gerekli ortamı hazırlamalıdır ancak bu süre birkaç dakikayı aşmamalıdır. Yapılan araştırmalar yüzde seksen başarılı olan öğretmenlerin çalışma yöntemlerinin önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında bir karşılaştırma yaparak derse başladıklarını ortaya koymaktadır (Gürbüz Türk, 1991). Öğretimin İçeriği, amaçlara uygun bir şekilde öğrencinin sıkımayacak bir şekilde, öğrencilerin hazır oluş düzeyleriyle bağlantı kurularak ve uygun bir sıralama ile ve uygun yöntemlerle verilmelidir (Brophy and Good, 1986).

Özetleme – Değerlendirme; öğretmen dersin bitimine doğru anlatılan konuyu ana hatlarıyla özetleyebilir. Dersin sonunda yapılacak kısa bir özetleme, öğrencilerin önemli noktaları yakalamalarına, konunun gözden kaçan kısımlarını yeniden görebilmelerine fırsat yaratır (Celep, 2002). Bu sözlü bir soru-cevapla yapılabileceği gibi, bir kaç soruyla ve bir kaç dakikayı geçmeyecek bir süre tanınarak yapılan sınav ile de gerçekleştirilebilir (Başar, 2011).

Pekiştirme; öğrenilen bir dönütün amacına uygun olarak kalıcı hale gelmesi için gereklidir. Bu açıdan bakıldığında pekiştirme hedeflenen davranışların kalıcılığını artıran bir uygulamadır. Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayacak birçok pekiştirici bulunmaktadır. Bunlara şu örnekler verilebilir; aferin demek, güzel bir kaç söz söylemek, gülümsemek başla onaylama gibi davranışlar olumlu pekiştiricilerdir. Olumlu pekiştirici onaylanan davranışın ileride tekrar edilmesi amacıyla verilirken istenmeyen davranışlar için olumsuz pekiştirici kullanılır (Aydın, 2011).

2.5.3. Sınıfta Zaman Yönetimi

Günümüz koşullarında en önemli kavramlardan birisi zaman yönetimidir. Zamanı, biriktiremezsiniz ya da saklayamazsınız, ödünç alamazsınız, kiralayamaz ve geri getiremezsiniz. Bu sebeple zaman çok değerli bir kaynaktır. Zamanı iyi yöneten, planlayan ve verimli geçiren kişiler daha başarılıdır. İşleri ertelemek çözümsüzlüğe ve karmaşaya neden olur. Çünkü mutlaka ertelenen zamanda da yapılacak işler vardır. Bu nedenle zamanı iyi planlamalı ve o plan çerçevesinde davranılmalıdır. Okullarda da gerek yönetici gerek öğretmen zamanı gerektiği gibi kullanmazsa öğretimsel etkinlikleri planlamada ve uygulamada zorluklar yaşar. Zamanı etkili kullanan öğretmen ders planlarını yapar ve ders konularını zamanında yetiştirir. Eğitim ve öğretimde de istenen başarıya ulaşır (Ünal ve Ada, 2000).

Zaman, bireyler ve okullar açısından sınırlı bir kaynaktır. Bu nedenle akılcı şekilde kullanılmalıdır. Yönetim süreçlerinin kritik bir ögesi olan zaman yönetimi, belirli zaman dilimlerinde belirli etkinliklerin gerçekleşmesini zorunlu kılan sınıf yönetimi açısından da dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur (Erkılıç, 2005).

Sınıf içinde geçen zamanın öğrencinin dikkatini çeşitli etkinliklerle dağılmasını önlemek, ders içinde ve dışında ortamı bozacak davranışlarda bulunulmaması, sıkıcı bir ders

ortamının yaratılmayarak öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmeye istekli hale getirilmesi sağlanarak devamsızlık yapmaması bu boyut içinde görülebilir (Başar, 1999).

Ders sırasında meydana gelecek monotonluğun önlenmesi için zamanın planlı bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. Zamanın etkili bir şekilde kullanılması için önceliklere göre zaman etkili ve planlı bir şekilde yönetilmelidir. Ayrıca yöneticilerin de zaman planlaması konusunda yetenekli olması gerekir. Zaman etkin kullanılarak eğitim sisteminde kayıplara yol açılmamalıdır (Şişman, 2004).

Etkili sınıf yönetimi ile sınıftaki zamanın kullanımı arasında karşılıklı ilişki vardır. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta ise daha az sınıf yönetimi sorunu vardır.

Eğitim öğretim süreci içerisinde zaman kavramı temelde aşağıdaki şekliyle dört farklı boyutta ele alınmaktadır;(Anderson, 1989 ve Ekici, 2002)

- Ayrılmış zaman: Belli bir konu içerik ya da etkinlik için ayrılan toplam süredir.
- Öğretim zamanı: Sınıfta yoklama yapılması, sınıf defterinin doldurulması, sınıf içerisinde disiplin sağlanması uğraşı gibi rutin işler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir.
- Meşgul olunan Zaman: Öğrencilerin dikkatinin en üst düzeyde olduğu ve derse en üst düzeyde katıldıkları süredir.
- Akademik Öğrenme Zamanı: Öğrencilerin yapılan çalışmaya tamamı ile odaklandığı, başarılı oldukça yeni öğrenmelerin oluştuğu süredir (Erden, 2008).

Öğretim zamanının en önemli bölümü derse iyi bir başlangıç yapmaktır. İyi bir başlangıç öğrencinin motivasyonu, derse odaklanması için önemlidir. Öğretmen derse hazır olarak gelmeli, daha önceki konularla dersin ilişkisini kurabilmelidir. Etkili bir derse başlangıç çok önemlidir. Öğretmen derse başladığında öğrencileri yerlerine oturtma sınıfta düzeni sağlama sınıf kurallarını uzun uzadıya anlatma gibi etkinliklerle çok fazla vakit harcamamalıdır. Başarılı bir öğretmen doğrudan derse başlayabilmelidir. Sınıftaki zamanı iyi yönetebilen öğretmenler düzenle öğrencilerin davranışlarıyla fazla zaman kaybetmez. Dersin amaçlarını açıklar ve öğrencilerin dikkatini derse çeker. Araştırmalar özellikle ortaöğretimde ders saatlerinin yaklaşık yarısının öğretim dışı faaliyetlere harcandığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2002). Sınıfta zamanın tümü, eğitsel etkinlikler için

kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır (Başar,2011).

Başarılı öğretmen akademik öğrenme zamanını üst düzeyde tutabilen öğretmendir (Kıran,2012)

Zamanı öğrencinin öğrenmesine kaynak olacak şekilde etkili kullanabilmek için aşağıdaki bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Bunlar (Zimmerman, 2001);

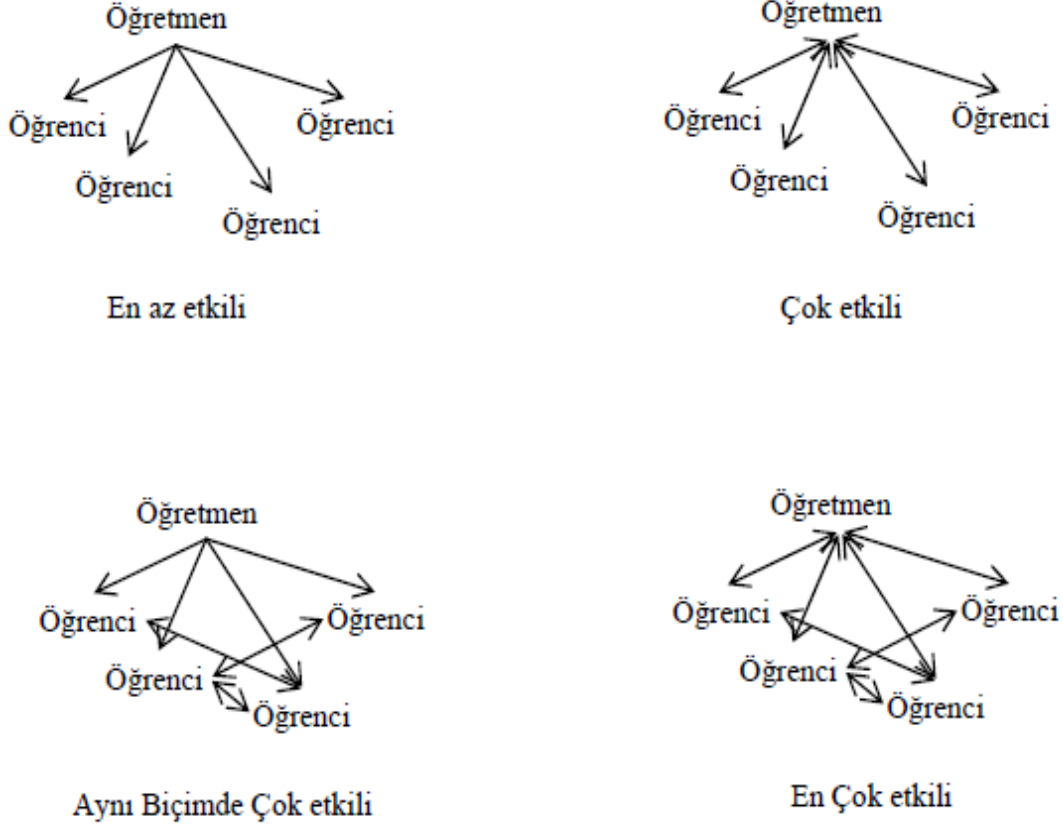
- Öğretimin kalitesini artırmak
- Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun eğitim programı hazırlamak.
- Sınıfı etkili yönetmek çünkü etkisiz sınıf yönetimi öğretimsel zamanın önemli bir kısmını yok etmektedir.
- Öğrenciye uygun öğretim hazırlamak. Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun öğretim, başarıya götüren öğrenme etkinliklerini içerir.
- Öğrenciyi motive etmek. Bir öğrenme etkinliğine yüksek düzeyde motive olan öğrenciler daha çabuk ve hızlı öğrenirler.
- Okulda geçirilen zaman miktarını artırmak. Bu öğrenciyi başarıya götüren öğrenme ya da görevle daha çok meşgul olmasını sağlar.

2.5.4. Sınıf Yönetiminde İletişim

Eğitim için iletişim vazgeçilmez bir unsurdur. Başarılı bir eğitim-öğretim başarılı bir iletişim ile olur. Öğrenme işi iletişim sonucunda öğrencide istenilen değişikliği oluşturabilmektir. Eğer iyi bir öğrenme oluşmıyorsa iletişimde bir sıkıntı var demektir. Nitelikli bir eğitimin ilk şartı iyi bir iletişimdir. Eğitim ve iletişim birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

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 sanatıdır. Sınıf içinde iletişimi başarıyla uygulayabilmek öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak gelişmektedir. Bu etkileşim yönü ve süreci aşağıdaki şekillerde ifade edilmektedir (Akt. Özgün, 2008).

Şekil 2.1. Öğretmen-Öğrenci Sınıf-içi Etkileşimi



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

Küçükahmet (2003), iletişimde uyulması gereken hususları aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Her bireyin kendine özgü özellikleri ile değerli olduğuna inanması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz ilgi göstermesi,
- Karşısındaki bireyi koşulsuz kabul etme,
- Her bireyin kendi problemini kendisinin çözebilme gücüne inanması,
- Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi,
- Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması,
- Kendini karşısındakinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesi gerekir.

Sınıfta sağlıklı bir iletişim kurabilmek için iletişim engellerinden kaçınmak gerekir. Bu iletişim engelleri şunlardır:

- Öğretmen veya öğrencinin; iletişime girme amacını tam olarak algılayamaması, bedensel ya da psikolojik bir özre sahip olması, barınma, beslenme ihtiyaçlarının yeterince karşılayamaması, birbirlerine güvenmemesi, ortak yaşam alanlarının az olması, sevilmemesi, sayılmaması, aile sorunları, ekonomik sorunlar,
- Kaynak olarak öğretmenin; öğrencilerini iyi tanımaması, alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması, öğrenciler tarafından inanılır, güvenilir bulunmaması, derse hazırlıksız girmesi, sürekli anlatıma dayalı biçimde sunuşa katılması, sözcükleri kullanırken öğrencilerin seviyesini dikkate almaması, öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntem ve teknikleri, araçları, kaynakları, kullanmaması,
- Alıcı olarak öğrencinin; o sınıfta bulunma amacının farkında olmaması, sık sık hayal kurup, kendisini bilerek dersin dışına itmesi, işlenen konularda kendisi için kullanabileceği bir çıkar görmemesi, öğretmenin mesajlarına tepkiler verme sorumluluğundan kaçması, kaygı, başarısız olma korkusu.
- Öğrenme öğretme ortamı olarak sınıfın oturma düzeni ve yerlerinin rahatsızlık vermesi, havasız, pis, rutubetli, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması
- Araç ve gereçlerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, görüntü ve sesi iyi vermemesi (Ergin,2008).

2.5.4.1. Beden Dili

İletişimi sağlamanın değişik yolları vardır. İnsanlar çevreleriyle iletişim kurarken sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanırlar. Beden dili sözel olmayan bir iletişim dilidir.

Sözsüz iletişim diğer iletişim biçimlerinden daha etkilidir. Sözsüz iletişime birçok unsur girer. Sözsüz iletişim içine konuşulan ve yazılan dil yanında, kişinin jestleri, mimikleri, giyim kuşamı, mekân düzenlemesi ileti taşıyan ya da belirleyen diğer iletişim biçimidir (Zıllıoğlu, 1993). İletişim sürecinde % 55 beden dili,%38 ses tonu ve % 7 oranında sözcükler etkili olmaktadır. İletişim sürecinde ses tonu ve beden dilini birlikte düşünülecek olursa,%93 oranında bir etkileme gücüne sahiptir. Beden dilinin kullanımı, iletişim sürecini etkileyen en önemli faktördür (Çelik,2012).

Sözsüz iletişimin özellikleri şunlardır (Ergin ve Birol, 2005):

- Duyguları etkili bir şekilde aktarmak,
- İletişimi var hale getirmek,
- İnsanlar arasındaki ilişkileri belirleme,
- Sözel içerik hakkında bilgi vermek.

Sınıf yönetiminde kurulacak iletişimin etkili olabilmesi için beden dilinin kullanılması önemlidir. Duyguları ifade etmenin en iyi yollarından birisi beden dilidir (Erdoğan, 2002).

2.5.4.2.Öğretmen – Öğrenci İletişimi

Etkili sınıf yönetiminde, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim kanallarının açık olması, birbirlerine karşılıklı gönderdikleri iletilerin doğru olarak anlaşılması çok önemlidir. Bu konuda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Ders yılı başından itibaren öğretmenin, öğrencilerle iletişime açık olması onlara güven vermesi, sınıf içinde çıkabilecek pek çok sorunun kısa zamanda çözülmesine yardımcı olabilir (Erden, 2008).

Sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla kurulabilir ve geliştirilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasına ve bunların sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim sınıfı birbirine bağlayan bir unsur olarak görülebilir (Erdoğan, 2010).

Öğretmen sınıfta eğitim öğretim etkinliklerini planlarken, öğretimi geliştirirken, öğrenilenleri değerlendirirken öğrenci ile iletişim halinde olur. Sınıf yöneticisinin bu işleri başarılı bir şekilde yapabilmesi, sınıf içinde öğrenci ile kurabileceği iletişimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle iletişim, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde yönetsel bir araç olarak da kabul edilebilir (Erdoğan, 2010).

İletişim korkusu, öğrencinin sosyal becerilerini, sözlü iletişimini ve kendine güvenini olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması, öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır. Bu öğretmenin eğitimci yeteneğini yanı sıra kişiliği ve anlayışıyla ilgilidir (Selimhocaoglu, 2004).

Etkili iletişim şu becerileri kapsar; etkili konuşma becerisi, empati kurma becerisi, etkin dinleme becerisi ve sözel olmayan iletişim becerisidir (Büyükalan, 2007).

Jones ve Jones (1996)'a göre öğrencilerle etkili iletişim kurmak için öğretmen öncelikle şunlara dikkat etmelidir.

- Öğrencilerle ilişki kurmaktan zevk alması, onlara sıcak ve arkadaşça yaklaşması
- Sınıfta kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi
- Öğrencileri anlamaya çalışması,olumlu yaklaşması
- Öğrencilerin,anlaşılabildiklerinin ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamın yaratılması gerekir (Erden, 2008).

Bronfenbrenner (1970) öğretmen öğrenci iletişiminde öğretmenin model oluşturma işlevine yön veren yedi özellik bulunduğunu savunmaktadır. Bunlar;

- Eğer öğrenciler öğretmeni yetenek statü ve saygınlık açısından üst düzeyde biri olarak algılayorsa, onu model alma eğilimleri yükselir.
- Model alınacak kişi, arkadaş grupları ve yetişkinler tarafından saygın biri olarak algılanıyorsa daha etkili olur.
- En etkili modeller, kişinin yaşamında önemli roller oynayan ve sosyal çevresinde etkin olan bireylerdir.Bunların arasında sırasıyla anne-babalar,öğretmenler,sınıf arkadaşları,akranlar ve sosyal etkileşim içinde bulunulan diğer insanlar yer alır.
- Eğer kişi model alınan bireyi kendisi gibi algılıyorsa ve kendine yakın buluyorsa bu durumda modelden daha çok etkilenir. Bu durum, arkadaş öğretmen tutumunun çoğunlukla etkili olmasının nedenlerinden biridir.
- Eğer öğrenci farklı modeller arasında davranış benzerlikleri gözlerse,bu tür davranışları benimseme olasılığı artar. Buna göre anne-babalarla öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu ve tutarlı davranış örüntülerine sahip olmaları çocuğun onlarla özdeşim kurmasını kolaylaştırır.
- İnsanda gruba uyma, kabul görme ve onaylanma gibi gereksinimlerin güçlü olması nedeniyle, eğer model öğrencinin ailesine ya da ait olduğu gruba uyan davranışlar sergiliyorsa, bu tür davranışların benimsenme olasılığı artar.

Eğer model alınacak kişinin sergilediği davranışların pratik sonuçları öğrencinin beklentilerine uygunsa, bu tür davranışlar öğrenci tarafından daha kolay benimsenir. Buna göre davranışın edinilmesi ve sergilenmesi olasılığı, pratik sonuçlarına bağlıdır. Şu halde başkaları tarafından onaylanmayan ve kişiye kendini gerçekleştirme olanağı sağlamayan davranışların tekrar edilme olasılığı düşüktür (Aydın, 2011).

2.5.4.3. Öğretmen - Veli İletişimi

Öğrenci okulda geçirdiği vakitlerden sonra zamanını ailesiyle ve sosyal çevresinde geçirir. Okulda geçirilen zaman kısıtlı bir zaman dilimidir ve öğretim etkinlikleri okulla sınırlı kalmaması gerekir. Bu sebeple öğretmen anlamlı bir eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek için veliyle sağlıklı ve sürekli ilişki kurmalıdır. Ailelerin çocuklarının başarı durumları ve çocukları konusunda iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya iten önemli bir neden olarak görülmektedir (Celep, 2000).

Etkili bir eğitim-öğretim için veliyle iletişim çift yönlü ve anlamlı olmalıdır. Velilerin okula ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen de uygun zamanlarda ev ziyaretleri yaparak öğrencinin yaşam ve çalışma koşullarını yerinde görebilir (Rist,1970).

2.5.4.4. Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama

Öğrenci davranışlarını olumlu yönde yönlendirmek için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır. Kurallar sayesinde karmaşa ve kaosun önüne geçilebilir. Sınıf kuralları sayesinde öğretmen istenmeyen davranışların önüne geçebilir devam eden istenmeyen davranışlardan öğrenciyi vazgeçirebilir ve beklentilerini gerçekleştirebilir. Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelerden oluşur. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak tutma, sürdürülen kabul edilemez davranışlardan vazgeçirme girişimlerinde ve öğrencilere yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır. Kendisinden bekleneni ve beklenmeyeni önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir (Sarıtaş, 2005).

Konulacak kuralların özellikleri şöyle sıralanmıştır (Ünal ve Ada, 2000);

- Kurallar davranış değiştirmeye yönelik olmalıdır.

- Kural sayısı çok fazla olmamalıdır. Uzun kurallar listesini öğrenciler unutabilir.
- Ayrıca kural sayısının çok olması öğrenciyi monotonlaştırır.
- Kolay yerine getirilebilir olmalıdır.
- Kurallar belirlenirken öğrencilerin görüşleri alınmalı, bunlarla ilgili örnek çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Sınıf kuralları uygulanabilir olmalıdır.
- Sınıf yaşantılarına dönük olmalıdır.
- Öğrencilere sorumluluk verilmelidir.
- Kurallar duruma göre değişebilecek esneklikte olmalıdır.
- Kuralların ihlal edilmesi ya da edilmemesi halinde yapılması gerekenler yerine getirilmelidir.
- Kurallar konulurken olumsuz davranışlar değil, olumlu davranışlar dile getirilmelidir. İfadeler yumuşak olmalıdır.

Sınıf kurallarını öğretmen empatik bir tutum içinde gerçekleştirmelidir. Kuralların amacı sorunlar çıkmasına meydan vermemektir, ancak her zaman aykırı davranışlar da meydana gelebilir. Böyle durumlarda öğretmen soğukkanlı ve uygar davranmalı sorun olan davranışın nedenleri üzerinde durmalı her zaman davranışlarının model olduğu sorumluluğuyla kararlı ve tutarlı davranmalıdır. Kuralların sınıfta benimsenmesi ve olumsuz davranışlar karşısında sınıfta birlikte düşünüp, sorun çözme alışkanlığı kazandırmalıdır.

Kurallar değişmez doğrular şeklinde katı bir tutumla dikte ettirilmemelidir. Baskıcı bir tutum, kuralların aşırı katılıkla izlenmesi öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi öğrencinin okuldan ve derslerden soğumasına, sınıf ikliminin bozulmasına neden olabilir. Kurallar etkili bir eğitim ortamı sağlamak için araçtır. Sınıf kurallarının iyi bir şekilde açıklanarak öğrencilere benimsetilmesi sınıf içi yaşamı kolaylaştırarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlıklı bir şekilde gelişmesine etkili olur (Başar, 2009).

Öğretmen sınıfta öğrenciler kuralları benimsetirken şunlara dikkat etmelidir (Yeşilyaprak 2008) :

- Birkaç kural birlikte verilmemelidir. Bir kuralın uygulandığı gözlemlendikten sonra ikinci bir kurala geçilmelidir.
- Kurallara uyanlar ilk zamanlar sık sık pekiştirilmelidir. Uymayanlar duruma göre görmezlikten gelinebilir ya da uyarılabilir.
- Sınıf kurallarına uygun davranışların benimsenmeye başlanmasıyla birlikte bunu sık sık ifade edilmesine daha az yer verilmeli, kurallara uygun davranışların pekiştirilmesine devam edilmelidir.
- Gerekli durumlarda sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler düzenlenmelidir.
- Kuralları oluşturma ve denetleme sürecine muhakkak öğrenciler katılmalıdır.

2.5.5. Sınıflarda Davranış Yönetimi

Sınıfın davranış düzenlemeleri boyutu, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi ve sınıf liderliği gibi konuları içermektedir (Çelik 2003).

2.5.5.1. Sınıflardaki İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İstenmeyen öğrenci davranışları genel olarak gruplandırmak gerekirse dört temel başlık oluşturabilir;

- İstenmeyen davranışın öğrencinin hem kendisinin hem de sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engelleyici nitelikte olması.
- Yapılan davranışın öğrencinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehdit edici nitelikte olması ve tehlike altına sokması
- Öğrencinin davranışın saldırgan nitelikte olması ve ortak kullanım için sınıfta bulunan araç ve gereçlere, sınıf arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle arasına mesafe koyarak ve diğer öğrencilerle etkileşimini engelleyerek sosyalleşmesini engellemesi

Sınıfın ve çocukların huzurunu kaçıran, öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyen ve okulun ve sınıfın genel disiplin anlayışına aykırı düşen davranışlar da sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılabilir (Çakır, 2010).

Öğretmenlerin şikâyetçi oldukları beş tür sınıf içi istenmeyen davranış, önem sırasına göre şunlardır (Charles, 1992):

- Saldırı: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.
- Ahlaksızlık: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık yapmak.
- Otoriteye karşı gelme: Yapılması istenmeyen davranışı yapmaya devam etmek ve itiraz etmek
- Sınıf içi saygısızlıklar: Sesini yükseltmesi, tuhaf davranışlarda bulunması ve sınıf içinde dolaşarak diğer arkadaşlarının da dikkatini dağıtması.
- Zamanı boşa geçirme: Görev bilincinin olmaması ,verilen görevi yapmaması ders içinde ders dışında farklı şeylerle ilgilenmesi.

Öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini amaç doğrultusunda gerçekleştirebilmek için sorun olan davranışları yönetmek durumundadır. Öğretmen sınıfındaki öğrencileri çok iyi tanımalı ve davranışların altında yatan nedenleri doğru anlamalıdır (Akt. Çelik, 2012).

Sorun olmayan davranışlar: Ders konuları arasındaki geçişlerde yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve çalışma esnasındaki kısa kesintiler, küçük dikkatsizlikler, küçük şakalaşmalar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Çünkü bu tür davranışlar eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar değildir. Öğretmenin bu küçük davranışları gözünde büyütmesi olumlu sınıf iklimini bozar dersin akışını kesintiye uğratar ayrıca öğretmenin enerjisini tüketir.

Küçük sorunlar; sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Sınıfta nadir olarak görülür sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Bu davranışlar, izinsiz konuşma, izinsiz oturduğu yerden kalkma, dersle ilgisi olmayan şeylerle ilgilenmek gibi küçük sorunlardır. Bu tür davranışlar kısa sürelidir ve bir veya birkaç öğrenciyi etkiler. Öğretmen bu davranışlarda temkinli olmalı yönetimine zarar veriyorsa uygun tepki göstermelidir.

Önemli fakat etkisi ve alanı sınırlandırılmış sorunlar; tek bir öğrenci ya da az sayıda öğrenci tarafından yapılan sınıfta öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Örneğin bir öğrencinin sürekli ders dışı etkinliklere yönelmesi, sınıf kurallarına uymayı reddetmesi, ödevlerini yapmaması, derste sürekli konuşması, verilen görevleri reddetmesi, sınıfta gezinmesi. Bu tip davranışlar sınıf kurallarının ihlali ve sınıftan soyutlanma sayıldığı için ciddi sorunlardır.

Artan ve yayılan sorunlar; her küçük sorun sıradan bir sorun olarak ortaya çıkar, öğrenme çevresini ve sınıf düzenini tehdit eder. Olumsuz davranış bütün sınıfta görülmeye başladığında sınıf düzenini bozar ve dersin işlenişine engel olur. Örneğin bazı öğrencilerin sınıfta yüksek sesle konuşarak gezinmesi, sınıfta gruplar halinde konuşmaların olması. Sınıfın davranış kurallarının ihlal edilmesi öğretim ve yönetim sisteminin çökmesine ve öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı kesintiye uğrattır (Evertson, Emmer, Worsham, 2000)

Disiplin sorunları; sınıflarda ve okulun genelinde öğrencileri asıl sorumlulukları olan öğrenme etkinliğinden alıkoymakta ve zamanlarının önemli bir kısmını ilgisiz etkinliklere ayırmalarına neden olmaktadır. Bu duruma koşut, öğretmenlerde asıl sorumlulukları olan öğretimden uzaklaşarak, öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmaya yönelmişlerdir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001)

2.5.5.2. Sınıftaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Sınıfta gösterilen istenmeyen davranışlara bakıldığında bu davranışların birçok nedenlerinin olduğu görülür. Bunlar öğrencinin kişiliğinden kaynaklanacağı gibi öğretmenden okuldan aileden ve çevreden kaynaklı olarak gruplandırılabilir. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilir ve bunlar da çevresel etkileşiminin bir ürünüdür (Kulaksızoğlu, 2003).

Öğretmen davranışları, okul çevresi, ev ortamı ve öğrencinin kişiliği istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşması veya engellenmesinde karşılıklı etkileşim içerisinde önemli rol oynamaktadır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004).

Okullarda gözlemlenen bazı istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin kendisine zarar verdiği gibi diğer arkadaşlarının da öğretim ortamını bozucu davranışlar olmaktadır (Erden ve Akman, 1995).

2.5.5.2.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

İstemeyen davranışların nedenlerinden biri de bozucu davranmaya eğilimli öğrencilerdir. Akademik yeterliliği, sosyal becerileri, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen, daha çok, olumsuz davranışları olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda

güçlük çeken öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yöneldikleri görülmüştür (Başar,2001).

Sınıflar farklı kişilik yapılarına ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada olduğu mekânlardır. Öğrenci arkadaşları ya da öğretmeni tarafından dikkat çekme, tanınma, kabul edilme, değer görme, başarılı olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için değişik davranışlar sergileyebilir. Yanlış davranışlarda bulunan her öğrenci temel bir ihtiyacını karşılamaya çalışır. Öğrencinin çalışmalarında savruk ve dağınık olması, arkadaşlarını çalışırken rahatsız etmesi, okula öğretmenine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabilir. Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmadaki güçlüğü başarısızlığı, içine kapanık, saldırgan olması ya da yalan söylemesi, kopya çekmesi, derse yoğunlaşmaması, öğrenme becerisindeki düşüklük, öğrenciyi istenmeyen davranışlara iter. Öğretmen öğrenci davranışları ve nedenlerini görüp sınıf yönetimi uygulamalarını buna göre düzenlemelidir. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Davranışı gözlemlemeli ve davranışın nedenini anlamalı tutarlı ve kararlı bir şekilde davranışa müdahale etmeli ve doğru olanı sebepleriyle öğrencilere anlatmalıdır (Douglass, 2001).

Çocuktan kaynaklanan bazı istenmeyen davranış nedenleri şunlardır (Gordon, 2001).

- Çocukların sıkılgan olmaları.
- Çocuklarda güçsüzlük duygusu.
- Çocukların duygularını bastırmaları.
- Öğrencilerin düşük beklentileri.
- Çocuklardaki yetersizlik ve başarısızlık duygusu.
- Çocuğun kedinden gurur duymaması.
- Okulda övgünün az veya hiç kullanılmaması.
- İlgil ve güdüleme eksikliği.
- Öğrencinin az da olsa başarı duygusunu tatmamış olması.

2.5.5.2.2. Öğretmen Den Kaynaklı Nedenler

Bazı eğitimciler, sınıfta gözlenen davranış problemlerinin öğrenciden çok öğretmene ait olduğuna inanmaktadır. Onlara göre herhangi bir davranışın sorun olarak değerlendirilmesinde öğretmenin meslek anlayışı ve kişiliğinin de etkisi olabilmektedir (Yılman, 2006).

Derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersizlik, öğrenci gereksinmelerine uygun tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempatiden yoksunluk, olumlu pekiştireç kullanmamak, öğrenme merkezli yerine not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbiriyle kıyaslamak, bazı öğrencileri görmezken, bazılarını daha çok tutmak gibi uygulamalar ,öğretmenlerin disiplin sorunlarına yol açan başlıca yanlış davranışlardır (Aksoy, 2000).

Bazı öğretmenler, gerek stresli gerekse deneyimsiz olmaları nedeniyle bazen hiç ummadıkları biçimde gereksiz ve başa çıkamayacakları çatışmalara girerler. Bazı öğretmenler de hiç uygun ortam ve koşullar oluşmadığı halde öğrenciyle karşı karşıya gelir ki bu, asla tavsiye edilecek bir durum değildir (Smith ve Laslett, 1996).

Öğretmelerin aşağıdaki davranış ve tutumları büyük ölçüde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Gordon, 2001).

- Öğrenciye yeterince model olamamak.
- Öğrenciyi yönetmede ahbab-arkadaş yaklaşımının benimsenmesi.
- Öğrencilere ilişkin beklentilerin gerçekleşme durumunu izlememe.
- Başarı için işbirliği yapma anlayışının olmaması.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim.
- Öğretmenin öğrencinin başarısına kayıtsız kalması
- Öğrencinin onuruna yöneltilen kişisel saldırılar.
- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini söylememesi.
- Öğretmenin istenen davranış ölçütlerini açıkça ortaya koymaması.
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek.
- Bir öğrencinin olumsuz davranışı yüzünden bütün sınıfı cezalandırmak.
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek.
- Öğretmenin her gördüğü olumsuz davranışı cezalandırması.
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak.
- Her öğrenci için aynı ceza yöntemini kullanmak.

- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak.
- Öğrencilerden kişisel olarak uzak durmak ve onlarla kaynaşamamak.

Öğretmenin istenen davranışlar için model olması gerekir. Tutarlı öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olan, hoşgörülü, mesleki yeterliğe sahip, iletişimi güçlü öğretmenler sınıftaki davranış yönetiminde daha etkilidir. Bunların dışında öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin klasik ya da modern öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olup olmaması disiplin anlayışı, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisini kullanma beceri ve alışkanlığı, sınıf kuralları belirleme ve uygulamadaki tutarlılığı gibi etmenler de sınıf içi istenmeyen davranış kaynağı olabilmektedir (Yılman, 2006).

2.5.5.2.3. Aileden Kaynaklı Nedenler

Sınıf içinde öğrenciler benzer uyarıcılar karşısında farklı tepkilerde bulunabilirler. Öğrencilerin her biri tektir ve özeldir. Bireysel farklılıklar kalıtımla getirilen özellikler ve çocuğun yaşamı boyunca çocuğun çevresinden edindiği davranışlardır. Öğrenciler okula kalıtımla gelen özellikleriyle ve çevreden kazandığı davranışlarla başlar. Öğrenci davranışlarının en önemli belirleyicisi ailelerdir. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri anne babanın eğitim durumu, ailenin sosyo ekonomik durumu aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, eğitime verdiği önem gibi birçok etmen çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler. Ailenin otoriter, baskıcı olması çocukta öfkeli ve saldırgan tutumlar sergilemesine neden olabilir. Ya da çok küskün kırılğan, içine kapanık çekingen, hassas olabilir. Yine ailelerin her şeyi hoş gören serbest tutumları da çocuğun bencil, sabırsız ve anlayışsız olmasına neden olabilir. Anne baba aile içinde çocuklarına karşı kararlı ve tutarlı tavır sergilemeleri gerekir. Ebeveynlerin çocuğun davranışları karşısında farklı tepkiler göstermeleri de çocuğun kararsız, tutarsız tavır sergilemesine neden olabilir. Ailenin gösterdiği tutumlar çocukların okul başarısını da etkiler. Anne babanın ilgili olması ve çocuktan başarı beklentileri çocuğu olumlu yönde etkiler. Yine ailenin içinde ilişkilerin sağlıklı olması çocuğun akademik başarısını etkiler (Erden, 2008).

2.5.5.2.4. Akran Grupları

Çocuk ilköğretimin ilk yıllarında aileye bağımlıyken büyüdükçe akran gruplarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlar. Akran grupları ortak ilgileri olan ve birlikte zaman geçirme

isteği olan yakın yaş gruplarındaki çocukları ifade eder. Akran grupları genellikle toplumda olumsuz bir imaja sahipse de öğrenci üzerinde olumlu etkileri daha çoktur. Çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlaması, onlara bilgi kazandırması, hayatın gerçeklerini görmelerine katkı sağlaması özveride bulunmayı başkalarına destek olmayı öğretmesi üyelerine eşit ve dengeli işbirliği ile sorumluluğu paylaşmayı öğretmesi ailelerde tabu kabul edilen konuların konuşulabileceği bir ortam sağlaması gibi özellikleri akran gruplarının olumlu işlevleri olarak gösterilebilir (Erden, 2008)

Ancak grupların istenmeyen davranışları benimsemeleri üyelerini suça ve şiddete yöneltmesi özellikle zayıf kişilik yapısındaki öğrencileri olumsuz etkiler. Evde ihmal ve istismar edilen çocuk sosyal destek için arkadaşlarına yönelir ve kendisi gibi arkadaşlar ya da kendisini içlerine alabilecek arkadaşlar seçer (Kapusuzoğlu, 2006).

2.5.5.2.5. Okuldan Kaynaklı Nedenler

Okulların sosyo ekonomik durumu, öğrenci sayısı öğretmenin yeterli olup olmaması öğretmenlerin derslere zamanında girip çıkması, okul kültürü okulun yeterli, donanımlı temiz olması, yöneticilerin kuralları belirlemesi ve uygulamadaki kararlılığı öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerdir. Sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Çünkü olanakların üretimi kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir, bu kalite oranında sınıf yönetimine yansır (Başar, 1999).

Okulun fiziksel yapısının da temiz bakımlı, donanımlı olması da öğrenci davranışlarını etkiler (Başar, 2001)

2.5.5.2.6. Çevreden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencileri olumsuz davranışlara sevk eden en önemli faktörlerden birisi okulun sosyal çevresidir. Okulun içinde bulunduğu fiziksel, kültürel ve sosyal çevre öğrenci davranışları üzerinde büyük ölçüde belirleyici etkiye sahiptir. Öğretmenin, çevrede karşılaşılan bazı olumsuz davranışların sınıf ortamına girmesini önleyebilmesi için çevreyi tanıması, ekonomik, sosyal, kültürel geçmişini ve kaynaklarını çok iyi bilmesi gerekir Öğrencilerin içerisinde yaşadıkları çevre, davranışları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öyle ki davranışı değiştirmek için bazen çevreyi değiştirmek gerekebilir (Apuhan, 2002).

2.5.5.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Yönetim Stratejileri

2.5.5.4.1. İsteneni Çağrıştırıcı Davranmak

Öğretmen sınıfta istenen ve istenmeyen davranışlar için yeterli açıklamayı yapmalıdır. İstenen davranış açık ve net bir şekilde öğrenciye anlatılmalıdır. Yanlış olan davranışlar ön plana çıkarılmamalı ve öğretmen isteneni çağrıştıracak davranışlarda bulunmalıdır. Öğretmenin öğrenciyi istenen davranışa yöneltebilmesi için destekleyici ve anlayışlı olması gerekir. İstenen davranış modeli öğrencide pekiştirilmeli ve öğretmende bunun için bir rol model olmalıdır. Öğretmen öğrencilere karşı ne kadar tutarlı, sorumlu, iyi niyetli ve saygılı davranırsa öğrencilerde de bu tür davranışlar artacaktır. Öğrenciyle iletişimde kullanılan dilde de özenli olunmalı öğrenciye ismiyle hitap edilmeli, olumsuz lakaplar kullanılmamalıdır. Yanlış davranışlar da olumlu ifadelerle adlandırılıp çocuğun kişiliği değil davranışı üzerinde durulmalıdır. Örneğin sınıfa çöp atan öğrenci için 'çöplerimizi çöp kutusuna atarsak sınıfı kirletmemiş oluruz, ödevlerimizi yaparsak başarıımız artar' gibi olumlu ifadeler kullanılmalıdır (Başar, 2011).

2.5.5.4.2. İstenen Davranışa İnandırma

Öğretmen istenen davranışın öğrenci tarafından kabul görmesini, inanmasını sağlamalıdır. Bunun için birçok yöntem kullanılabilir. Bunlardan biri öğrencinin istenen davranış sonucunda fayda göreceğini inanmasıdır. Örneğin öğrencinin davranış sonucunda arkadaşları arasında değer görmesi, öğrenciye saygı duyulması gibi. Yine öğretmen olumlu davranışın yasallığına vurgu yaparak da öğrenciyi inandırabilir. Kuralların böyle olduğunu belirtmek ve başka seçeneğin olmadığını vurgulamak da olumlu davranışın yapılmasını kolaylaştırır. Olumsuz davranışların sonucunda ceza ve zarar olması da öğrenciyi olumlu davranışlara inandırır. Örneğin böyle yapmazsan başarısız olursun, takıma giremezsin, ödüllerden yararlanamazsın sana olan güvenim azalır gibi. Öğretmen kendi hayatından örnekler de verebilir. 'Ben böyle yaparım.', 'Deneyimlerim bana böyle davranmanın iyi sonuçlar verdiğini gösterdi.' gibi söylemleri öğrenciyi olumlu etkiler. Davranışın bir ödev olduğu konusunda ikna etmek de etkili olabilir.

2.5.5.4.3. İstenen Davranışı Güçlendirmek

İstenen davranışın bir defa yapılmasının çok anlamı yoktur. Davranış tekrarlarla kalıcı hale getirilmeye çalışılmalıdır. İstenen davranışın kalıcı hale gelmesinde ödül, övgü, ceza yöntemlerinden yararlanılabilir. Olumlu bir davranışın pekiştirilmesi istenmeyeni ortadan kaldırır. Davranışın hemen arkasından gelen pekiştirme davranışının sıklığını olma olasılığını artırır. Bu bir gülümseme, yüksek notla ödüllendirme beğendiğini hissettirme olabilir. Ancak pekiştireç seçimlerinde öğrenciyi istenen davranışlara götüren onun zevk alacağı türden pekiştireçler olmalıdır. Olumlu pekiştireçler olumsuz bir davranışı önleyici olarak da kullanılabilir. Örneğin izin almadan konuşacak öğrenciyi fark edip öğrenciye konuşma iznini vermek. Çok konuşan öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi ya da kavga çıkan maçın iptal edilmesi gibi istenmeyen davranışı ortaya çıkaran etmenler ortadan kaldırılarak da istenen davranış güçlendirilebilir (Başar, 2011).

2.5.5.4.4. İstenen Davranışı Kolaylaştırmak

İstenen davranışı göstermek, istenmeyeni göstermekten zor olmamalıdır. Öğretmen sınıfın eğitsel, sosyal ve fiziksel düzenini öğrenci davranışlarındaki farklılıkları gözleterek istenen davranışı kolay kılacak şekilde düzenlemelidir. Eğitim-öğretim programı, öğrencilerin farklı olan öğrenme hızlarına göre değiştirilerek düzenlenmeli, farklı sosyal etkinliklerle öğrencinin ilgi alanları geliştirilmelidir (Başar, 2011).

Sınıf ortamı seçenek sağlayıcı olmalı, öğrenciyi, kişisel özelliklerine uygun farklı durumlarla, olanaklarla karşı karşıya getirmelidir. Bu, öğrenci özelliklerinin işe uyumu olarak da söylenebilir (Smith, 1990).

Her öğrencinin farklı kişilik yapısı ilgi ve istekleri vardır. Eğitim ortamı da öğrencilerin kendilerine göre tercih yapabileceği şekilde çeşitlendirilmelidir. Öğretmenin özellikle öğrencilerini tanıma ve davranışlarının altında yatan nedeni anlayabilmek bakımından dikkate, özene ve güçlü bir iç görüşe ihtiyacı vardır. Örneğin bazı öğrenciler seçeneklerin az olması ya da sıradan olması dolayısıyla çok yetenekli olsalar da gereksinimlerini karşılamadığı için istenmeyen davranışlara yönelebilirler. Öğretmen davranışların altında yatan nedeni bilmeli ve ona yanıt bulabilmelidir.

Öğretmen ile öğrenciler arasında iletişimin iyi olması gerekir. Öğrenci sorununu korkmadan söyleyebilmelidir. İyi düzenlenmiş, kuralların açıkça ortaya konduğu, denetlenen, etkinliklerin planlı ve uyumlu yapıldığı ve bu sürece bütün öğrencilerin katıldığı sınıflarda istenmeyen davranışlar azalır. Yine öğretmenin öğrenciyle yakından ilgilenmesi, ailesiyle iletişim halinde olması, başarısını görüp övmesi, ona yardımcı olması istenen davranış kolaylaştırıcı davranışlardır (Başar, 2011).

2.5.5.5. İstenmeyen Davranışa Karşı Stratejiler

Sınıfta gerçekleşen istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gelmede öğretmen küçük yanıtları görmezden gelme, kışkırtıcı eylemleri bilmez davranma, göz iletişimi kurma, jest ve mimikleri caydırıcı unsur olarak kullanma; uyarma, azarlama, yerini değiştirme, gülmeceyi kullanarak öğrencinin yanışını görmesini sağlama, sözü değiştirme, derse ara verme, sorumluluk verme, öğrenci ile konuşma, öğrenciyi bazı hak ve ayrıcalıklardan yoksun bırakma, isteğini yerine getirmeme, ailesi ile ilişki kurma; öğrenci ile anlaşma yapma; fiziksel olmayan cezalar verme gibi eylemleri kullanmaları değişik kaynaklarda önerilmektedir (Akt.Yılman, 2006)

2.5.5.5.1. Sorunu Anlamak

İstenmeyen davranışın ortadan kaldırılması, öncelikle sorunu doğru anlamayı gerektirir. Doğru anlaşılmayan sorun çözülemez. İstenmeyen davranışın ne sıklıkta ve yoğunlukta olduğu gözlenmelidir. Davranışın belirlenmesi, davranış, davrananlar ve ortam hakkında bilgi toplamayı gerektirir (Yılman, 2006).

Olumsuz davranışın oluştuğunda davranışı tanımak asıl sebebini anlamak gerekir. İstenmeyen davranışın sıklığı, yoğunluğu tespit edilmeli sorun olarak algılanan davranış öğrenci tarafından geçerli bir nedenle yapılmış olabilir. Öğretmen bunu anlayıp ona göre tepkide bulunmalıdır (Başar, 2011).

2.5.5.5.2. Görmezden Gelme

Bazı olumsuz davranışların görmezden gelinmesi onları büyütüp uğraşılmasından daha iyidir. Öğretmen üzerine gidildiğinde ilgi çekip yinelenebilecek davranışları görmezden gelmelidir. Sınıf içinde sorunlu davranışları büyütüp uğraşmaktansa akademik çalışmalara ağırlık vermek davranış yönetiminde daha etkilidir. Ama yine de öğrenci tarafından

öğretmenin gördüğü algılanırsa öğretmen davranışı onaylamadığını baş, yüz, göz işaretleriyle belirtmelidir (Başar, 2011).

Plansız yapılan, o anda meydana gelen ve geçici olan davranışlara müdahalede bulunmak yerine görmezden gelmek daha faydalı olabilir (Karip, 2002).

2.5.5.5.3 Uyarımak

Öğrenci yaptığı davranışın yanlış olduğunu ya da yaptığının bilincinde olmayabilir. Öğretmen olumsuz bir davranışta hemen uyarıda bulunmalıdır. Aksi bir tutum onay olarak algılanabilir. Yanlış davranışın hemen müdahale edilmesi öğretmenin de sınıftan haberdar olduğunu gösterir. Diğer öğrenciler de böylece olası yanlış davranış içine girmezler. Ancak uyarı yapılacak öğrenci öfkeliyse birkaç dakika beklenmelidir.

İstenmeyen davranışı yapan öğrenciyle göz teması kurulmalıdır. Öğretmen işaretlerle öğrenciye eylemlerinin farkında olduğunu anlaşıldığını anlatır. Böylece dersin akışı da bozulmamış olur.

Öğretmen uyarıyı öğrencinin şahsına değil davranışına yönelik yapmalıdır. Ben dili kullanmalıdır. Öğrenci uyarı aldığı anda hala kendisine saygı duyulduğunu, Öğretmen için değerli, önemli olduğunu öğretmenin ses tonundan algılayabilmelidir (Başar, 1999).

Uyarı yöntemlerinden bir diğeri de istenmeyen davranışı yapan öğrenciyle yakınlaşmak olayı fark ettiğini hissettirmektir. Ancak öğretmen kişiye değil davranışa odaklı olmalıdır. İstenmeyen davranış sergileyen öğrenci derse katılarak ‘Bu konuda senin düşüncen ne?’ şeklinde soruyla öğrencinin ilgisini derse çekebilir (Başar, 2011).

2.5.5.5.4. Değişiklik Yapma

Dersin çekiciliğini yitirmesi, sıkıcı olması, dersin anlatım şekli gibi sebepler öğrencinin ders dışı davranışları artırmaktadır. Böyle gelişen durumlarda ders anlatım tarzında, dersi anlatırken kullanılan araç-gereçlerde, ders ortamında ve öğretmenin davranışlarında birinde birinde veya birkaçında değişiklik yapmak gerekir (Başar, 2011).

Sınıfta aşırı heyecan ve kaygı, istenmeyen davranışa neden olacağından, sınıfta demokratik ve öğrenci merkezli bir iklim yaratılmalıdır (Yılman, 2006).

2.5.5.5.5. Sorumluluk Verme

İstenmeyen davranışları sergileyen öğrenciye sorumluluk vermek de yararlı olur. Öğrenci öğretmen tarafından iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, karartma- aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içinde yaptırılacak işler,sınıf dışında,eğitsel kol etkinliklerinde daha geniş seçeneklerle öğrenci işe yöneltilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir (Başar, 2011).

2.5.5.5.6. Öğrenciyle Konuşmak

Olumsuz davranışı düzeltmenin bir başka yolu da öğrenciyle konuşmaktır. Konuşma ders içinde ve ders dışında olabilir. Ancak sorunlu davranış gösteren öğrenciyle en kısa zamanda sınıf dışında konuşmak daha etkili olabilir. Olay kişisel hale getirilmeden mevcut sorun üzerinden konuşularak ve farklı örnekler verilerek yapılıp yapılmaması durumunda karşılaşılabilecek durumlar öğrencinin mantığına seslenerek anlatılmalıdır.

2.5.5.5.7. Sınıf Toplantıları Düzenlemek

Sınıf toplantılarıyla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olumlu ilişki kurmaları sağlanır ve ortak problemler üzerinde konuşma ve çözüm üretmek için bir zemin oluşturulmuş olur. Sınıf ortamında fikirlerini ifade eden öğrenci kendisine değer verildiği, düşüncelerine önem verildiği ve anlayışla yaklaşıldığı duygusuyla öğretmeniyle iletişime geçer .

Böylece birbirlerini dinleme ve anlam imkânı oluşur, ortak üretilen çözümlerin sorumluluğu öğrencilerce üstlenilir. Etkili sınıf toplantıları yönetimiyle belki de başka bir metoda başvurulmadan istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilebilir. Öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine aktif katılımları sağlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenci bunlara karşı ilgisiz kalabilir. Ancak öğrenciyi merkeze alan ve onun kişiliğine saygı gösteren bir eğitim ortamında görüşme ve tartışmalar sonrasında varılacak sonuçlar ve çözüm yolları öğrenci için somut ve değerli gerçekler olarak kabul görebilir (Ataünel, 2003).

2.5.5.5.8. Öğrenciyle Konuşma ve Bireysel Sözleşme Yapma

Öğretmen disiplini bozan öğrenciyle konuşmalı yaptığının ne olduğu ve sonuçları hakkında onu bilgilendirilmelidir. Devam eden olumsuz davranışlarının sonucunda rehberlik servisi okul yönetimi ve ailenin bilgisi dahilinde öğrenciyle sözleşme yapılmalıdır. Öğretmen sözleşmede öğrencinin değiştireceği istenmeyen davranışlarını açık bir şekilde belirtir. Sözleşmeye uyulmadığı zaman nasıl bir yaptırım uygulanacağı sonuçlarının neler olacağı konusunda öğrenci uyarılır. Sözleşmeye uyması konusunda desteklenir ve takip edilir. Ancak sözleşme ihlal edilirse öğrenci disiplin kuruluna sevk edilir.

2.5.5.5.9. Okul Yönetimi, Aile ve Rehberlik Servisiyle İlişki Kurmak

Öğrencilerin davranış sorunları söz konusu olduğunda okul yönetimi ve rehberlik servisiyle işbirliği yapmayı gerektirir. Bunlar şiddet, madde bağımlılığı ya da devamsızlık, okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlardır. Bu gibi durumlarda okul yönetimi, öğretmen ve rehberlik servisi birlikte çalışmalıdır. Bu gibi sorunlara karşı ortak hareket edilmesi problemin daha kolay çözülmesini kolaylaştırır. Bu sürece öğrencinin ailesinin katılması da çözümü kolaylaştırır. Öğretmen ve rehberlik servisi öğrencinin ailesiyle dayanışma içinde hareket etmesi, sorunun çözümünü kolaylaştırır (Aydın, 2011).

2.5.5.5.10. Yaptırım Uygulamak

Sınıf disiplinini bozan, eğitim-öğretimi aksatan bir istenmeyen davranış, bütün basa çıkma yolları denendiği halde düzeltilemiyorsa, eğitimin aksamaması için ceza verme yoluna gidilebilir. Ceza, öğrenciyi istemeyeceği, hoşlanmayacağı bir durumla karşı karşıya getirmektir. Ceza istenmeyen davranışları önleme, sınıf disiplinini sağlama aracı olarak da kullanılabilir. Ceza ancak bütün yollar denenip sonuç alınamamışsa başvurulması gereken bir yoldur. Cezadan önce engelleyici önlemler alınmalı; ancak ceza vermemek uğruna dersin engellenmesine izin verilmemelidir. Ceza; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrenciye hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır. Dolayısıyla ceza, öğrencilerin istenmeyen davranışından üzüntü ve pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımların anlatımıdır (Korkmaz, 2005).

2.6. Okulda ve Sınıfta Disiplin

Bir anlamı öğretim demek olan disiplin, Latince disciplina kelimesinden türemiştir. Bu kavram bugün daha çok öğretim için uygun bir ortam yaratmayı ifade etmektedir (Alderman, 2001). Disiplin ile bir yandan sorun yaratan davranışlar önlenmeye çalışılırken, aynı zamanda bu tür davranışlar meydana geldiğinde nelerin yapılması gerektiği sorularına cevap bulunmaya çalışılmaktadır (İpek, 1999).

Disiplin kavramı, en çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Disiplinin amacı, belirli amaçlarla bir araya gelmiş insanların, söz konusu amaçları daha iyi gerçekleştirebilmek için konulmuş kurallara uyumunu sağlamaktır. Sınıf disiplini, sınıf içerisinde kurallar oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek olarak tanımlanmaktadır (Jones ve Jones 1998).

Eğitimde disiplin, genellikle olumsuz olarak algılanmış ve ceza ile eşdeğer anlamda kullanılmıştır. Oysa disiplinin amacı cezalandırmak değil, davranışı değiştirmektir (Papesh, 2001).

Öğretmenlerin öğretmenliğe ve disipline dair algılarını tespit etmek üzere öğretmenlik ve disiplin kavramlarını kendilerinin tanımlaması istendiğinde öğretmenlerin basit cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmeliği genel olarak işlevsel açıdan disiplini ise okul ve sınıf kavramlarından öte toplumsal ve ahlaki yönleriyle ifadeleştirdikleri dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmenlerin disipline yaklaşımlarının toplumsal değerlerden etkilendiği manasına gelmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu disiplini uyulması gereken kurallar olarak betimlemiş ve disiplin konusunda yeterince donanımlı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Günümüzde disiplin dayatılmış kurallardan ziyade öğrencinin otokontrolünü sağladığı, aktif olarak kuralları benimsediği ve içselleştirdiği bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Fındıkçı, 1991).

Sınıflar eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarının gerçekleştirildiği ortamlardır. Eğitim faaliyetlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi sınıflarda öncelikle düzenin sağlanmasını zorunlu kılar. Öğretmenler zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu sınıf düzenini sağlamaya çalışmakla geçirirler. Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde olabilmesi için disiplin ve kural kavramlarının olması gerekmektedir (Kıran, 2012).

Sınıf disiplini ile istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyici tedbirler alınarak, sınıf iklimi olumlu hale getirilerek kurallara uyum sağlanır (Demirtaş, 2005).

Disiplinin amacı, kendi davranışını istenen davranışlarla karşılaştırarak öğrencinin sosyalleşmesini, öz denetleme ve öz değerlendirme yapabilmesini, doğru düşünme ve değerlendirme ölçütlerine göre hareket edebilmesini sağlamaktır (Sarıtaş, 2005).

Kısacası disiplinin öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı oluşturmaktır. Bunun için de disiplin ve kural koymak, istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayan bir unsurdur.

Disiplin Sorunlarının Kaynakları Şunlardır:

- Gerçek hayattan kopuk ve pratiğe dökülmeyen derslerin olması öğrencilerde neden bunları öğrendikleri üzerinde bir anlamsızlık hissi uyandırır.
- Sınıf içi rekabet amacını aştığında sınıf içi ilişkileri ve sınıf iklimini bozar. Bu durum öğrencilerin istenmeyen davranışlarının artmasına sebep olur.
- Disiplin süreçlerini doğru kullanılıp takip edildiği sürece öğrenci üzerinde etkisini gösterir. Öğrenciler üzerinde aşırı baskı kurmak sürekli istenmeyen davranışların artmasına neden olabilir.
- Öğrenciler davranışlarının sorumluluğunun farkında olarak davranış kalıplarını buna göre geliştirmelidirler. Yanlış davranışın sonuçlarının sorumluluğunu taşımayı öğrenmelidirler.
- Okul kültürü öğrencilerin davranışlarını etkiler.Okul kurallarının olmadığı ,disiplin süreçlerinin etkin işlemediği bir okulda kaos olur.Öğrencinin sınıf içi davranışları da bundan etkilenir.Öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemeleri öğrenme ortamını ciddi biçimde tahrip eder. Öğretmenlerin kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışları da yalnızca sınıf düzeni üzerinde değil, öğrencilerin duygusal, sosyal ve eğitsel gelişimi üzerinde etkileri bulunabileceği bilinmelidir (Kıran, 2012).

2.6.1. Disiplin Modelleri

Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar vardır.Bir öğretmene göre disiplinsizlik olarak tanımlanan br davranış diğer bir öğretmene göre disiplinsizlik sayılmaktadır.Her öğretmen disipline ilişkin olarak kendi tolerans düzeyini belirler,kendi tarzını geliştirir.Öğretmenlerin disiplin sağlamada disiplin modellerinden haberdar

olmaları,kendilerine özgü tarz geliştirmelerine katkı sağlayabilir.Burada ana hatlarıyla ele alınan disiplin modelleri konuyla ilgili olarak oldukça geniş önermeler sunmaktadır.(Kıran,2012)

2.6.1.1 Carter Modeli

Canter modeli öğrencilerin sorumlu davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır.Öğretmen sınıfta etkin olmak disiplini sağlamak için ilk derste beklenti ve duygularını açıkça belirtmeli,belirlenen sınıf kurallarını bir yere asmalı ve bu konuda ısrarlı davranmalıdır.Öğretmen sınıfta sakin ve güçlü olmanın yollarını öğrenmeli ve sınıf içinde etkili olmak için şu davranışları göstermelidir:ihtiyaç ve beklentiler konusunda öğrencilerle açık ve dürüst bir iletişim kurmalı ;öğrencilerin iyi niyetlerini kötüye kullanmamalı;istenmeyen davranışlara tolerans göstermemeli;istenmeyen davranışlarla mücadelede kararlı ve tutarlı olmalı. Canter, öğretmenin başarısızlığının sebebini ,disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir.Ancak, Canter, disiplinin sıkı kontrol aracı olmadığını,insancıl,güvenli bir öğrenme ortamı sağlamanın aracı olduğunu savunmaktadır (Yılman, 2006).

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde güçlü, sağlam ve otoriter olması gerekir. Bu model bütün öğrencilere benzer biçimde davranma aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıları bekleme düşüncesine dayanmaktadır (Kıran, 2012).

Modele göre etkin öğretmen, hatalı davranışa tolerans göstermeyi reddeder. Uygunsuz bir davranış görüldüğünde davranışın kaynağı önemli değildir. Böyle durumlarda davranışı uygun hale getirmek ve kuralları kabul ettirmek önemlidir. Öğrencinin duygusal problemleri, kalıtsal sorunları, bedensel özürleri, olumsuz şartlarda yetişme gibi özel durumlardan kaynaklanan uygunsuz davranışları bile hoş görülmez. Kurallara uyan öğrencilere ödül, kurallara uymayan öğrencilere cezalar verilir. Bu durum öğretim yılı başlangıcında öğrencilere ve velilere açıkça belirtilir (Burden,1995).

Bütün öğrenciler eşit kabul edildiğinden istenmeyen davranış gösteren öğrencinin kişilik özellikleri, ailesinin yapısı, duygusal problemleri, ailesinin özellikleri göz önünde bulundurulmaz. Kurallara uyan öğrenciler ödüllendirilir, uymayanlar ise cezalandırılır.

Bu modelin varsayımları şunlardır (Celep, 2002):

- Öğrenciler kurala uymaya zorlanmalıdır.
- Cezalandırma yöntemi ile öğrencilerin istenmeyen davranıştan kaçınarak iyi davranış modelleri üstlenmesini sağlamalıdır.
- İyi davranış çeşitli özendirme yollarıyla kuvvetlendirilmelidir.
- Aileler ve yöneticiler kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır.

2.6.1.2. Glasser Modeli

Glasser modelinde temel ilke, istenmeyen davranış gösteren öğrencinin bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Glasser'e göre öğrenci isterse akli başında, mantıklı olabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Öğrenciler iyi seçenekler konusunda öğretmen tarafından desteklenmelidir. Glasser'e göre kurallar esastır ve öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır.

Çocuklar istenmeyen bir davranış gösterdiğinde, bunun mutlaka karşılanmayan bir gereksinime dayandığı kabul edilmektedir. Aile bu gereksinimleri karşılayamıyorsa, o zaman okul bu gereksinimleri karşılamaya çalışmalıdır. Okul ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardımcı olmalıdır. Çocuklar, uyum sağlamıyor ve üretken bir davranış sergilemiyorlarsa, o zaman öğretmenler, kendi davranışlarını ve sınıf yapısını değiştirecek yolları bulmalıdırlar (Glasser, 1990; Celep:2002).

2.6.1.3. Kounin Modeli

Bu model, grup yönetimi ve dalga etkisi düşüncesi üzerine inşa edilmiştir. Modele ismini veren Kounin'e göre öğretmen öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde, bu sonuç dalga etkisi yaratır ve gelecekte diğer öğrenciler tarafından sergilenecek aynı ya da benzer davranışları da önler. Açıklık ve kararlılık, dalga etkisinin en önemli faktörleri olarak kabul edilir. Bu yüzden öğretmen öğrencinin neyi yanlış yaptığını ve onun yerine ne yapması gerektiğini iyi bilmelidir (Sarıtış, 2000).

Kounin'in sınıf yönetimi için önerileri aşağıdadır.

- Öğretmenin sınıfta olan her şeyden haberi olmalı,
- Öğrencilerine hakim olmalı,

- Öğretmen, sınıfta sınıf düzeni bozulmaya başlamadan önce dikkatin dağılmaya başladığını fark etmeli, bu durumla üstesinden gelmelidir (Ünal, Ada, 2003).

Kounin tarafından ileri sürülen ilkelerden bazıları şunlardır (Ilgar, 2007):

- Bir öğrencinin davranışı nedeniyle uyarılması diğer öğrencileri de etkiler. Kounin'in daha sonra yaptığı çalışmalarında bu uyarının netlik, kararlılık ve kabalık gibi özelliklerinin etkilerini araştırmış ve netliğin bütün öğrencilerin, kararlılığın istenmeyen davranışları gösteren öğrencilerin davranışlarını düzelttiği, kaba uyarıların ise hiçbir davranışı düzeltmediği gibi huzursuzluk ve kaygı yarattığı sonucuna ulaşmıştır.
- Sınıfı etkili yöneten öğretmenlerin bir özelliği, olabilecekleri önceden görmeleri ve problemleri başlamadan önlemeleridir.
- Öğrencilere sınıfta olup bitenlerden haberdar olduğunuzu gösteriniz. Bu sınıflardaki öğrenciler disiplini bozma eğilimi daha az gösteriyorlar. Her zaman olmasa bile bazı durumlarda bir davranışın farkında değilmiş gibi davranmak onun kaybolmasına yol açabilir.
- Öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirilmeli ve sınıfta canlı olunmalıdır. Aksi halde öğrenciler uyur ve hayal kurabilirler.

2.6.1.4. Skinner Modeli /Davranışçı Model

Skinner'e göre davranış ödül ve ceza yöntemiyle değiştirilebilir. Ödüllendirilen olumlu bir davranış pekiştirilir ve öğrenci aynı davranışı gösterme eğilimi sergiler. Öğretmen olumlu bir davranış karşısında onaylama, gülümseme, not, yıldız, gibi ödül ve pekiştireçler vererek aynı davranışın tekrarını sağlayabilir. Tekrar eden olumlu davranışlar zaman içinde kalıcı olur. Ceza verilen ya da ödüllendirilmeyen, görmezden gelinen davranışlar ise söner. Ancak ceza verirken gerekli açıklamalar yapılmalı öğrencinin davranışının ne olduğu ve niçin zararlı olduğu öğrenci tarafından kabul edilmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde eğitimin amaçları zedelenir ve ceza öğrencide öğretmenine karşı soğukluk ve düşmanlık hislerine neden olabilir. Öğrenci eğitimden tamamen uzaklaşabilir. Öğretmen bütün bunları göz önünde bulundurarak davranmalı öğrencilere öncelikle kurallar ve davranışların sonuçları hakkında bilgi vermelidir. Öğrenci hangi davranışın olumlu ve hangi davranışın olumsuz olduğu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Verilen ödül ve ceza eğitimin amaçlarına uygun değilse ve davranışla orantılı değilse beklenen sonuçlar elde edilemez

Davranışçılara öğrencilerin yapmasını istedikleri bazı davranışları yapmaya yöneltmekte bazı tekniklerden yararlanılır. Bunlardan biri de istenmeyen davranışı yapan öğrencinin bu davranışı bıkcıncaya kadar tekrar etmesidir. Bu model öğrenci psikolojisini önemsemediği ve sadece öğrenci davranışlarına yöneldiği için eleştirilmektedir (Ünal ve Ada, 2003).

2.6.1.5. Dreikurs Modeli

Bu modele göre, öğrencinin her hareketinin bir amacı vardır. En temel amacı da grup içinde yerini almaktır. Uyumlu bir öğrenci, sosyal kabulünü grubun gerektirdiklerini kabul ederek ve onlara katkıda bulunarak sağlar. İstenmeyen davranış gösteren öğrenci ise, önemli olduğunu hissettirmek ve diğer temel ihtiyaçlarını karşılamak için yanlış bir yolda çaba göstermektedir. Dreikurs'a göre istenmeyen davranışlar; tanınmak-dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimlerdir.(Charles,1992) Öğretmen öğrenci davranışlarının nedenlerini fark edebilmelidir.

Bu modele göre yaşamın gerçekleri öğrencilere öğretilmelidir. Öğretmen tarafından düzenlenen gerçek yaşamı temsil eden yaşantı deneyimleriyle öğrenciler kendi davranışlarının sorumluluğunun kendilerine ait olduğunu öğrenirler. Bu yöntem öğrenciye durum değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir. Amacı öğrencide öz disiplini sağlamaktır.

Bu modelin dayandığı varsayımlardan bazıları şunlardır (Celep, 2002):

- Öğrencinin sorun davranışı dikkat çekme, öç alma, yetersizlik gösterme ve güç gösterisinde bulunma gereksinmesinden kaynaklanır.
- Öğrencinin dikkat çekme gereksinimi karşılandığında, güdüleme ile ilgili olan uygun olmayan davranışlar reddedilecektir.
- Öğrencinin sorun davranış göstermesi yasal yollarla sınırlandırılabilir.
- Öğrenciler, davranışlarının yasal sonuçlarının gerektirdiği cezaları çektiklerinde, sınıfta daha uygun davranış gösterirler.
- Öğrenciye iki farklı davranış arasında seçim hakkı vermek, öğrencilerin sorumluluk üstlenmeyi öğrenebilmelerini sağlar ve onları geliştirir.

2.6.1.6. Redl ve Wattenberg Modeli

Fritz Redl ve William Wattenberg modeline göre öğretmen istenmeyen davranışın yayılma potansiyelini iyi değerlendirmelidir. Müdahale edilmeyen davranış diğer öğrenciler tarafından onaylanmış davranış olarak görülerek hemen benimsenir ve uygulanır. Eğer davranışın benimsenme ve yayılma potansiyeli fazla değilse görmezden gelinebilir. Bununla birlikte öğretmen ders esnasında dersin içeriğinin malzemelerin ve etkinliklerin çekiciliği ve zamanı konusunda değerlendirmeler de yapmalı ve bunları öğrencilerin seviyesine ve beklentilerine göre düzenleyebilmelidir. Öğretmen öğrencinin davranışının altında yatan sosyolojik ya da psikolojik ihtiyacı tanıyabilmeli, öğrenciyle ilişkilerinde empati yapabilmelidir. Yine sınıf içinde öğrenci ödüllendirilirken gerçekten nitelikli çalışmalara ödül verilmeli sınıf içinde yersizce öğrenciler arasında ayırım yapılmamalıdır.

2.6.1.7. Jones Modeli

Jones'a göre öğretmenler öğretim zamanının çoğunu sınıf düzenini bozan öğrencilerle uğraşarak geçirmektedirler. Öğretmenler etkili vücut dili teşvik sistemleri ve etkili bireysel yardım teknikleriyle zaman kaybını önleyebilirler. Etkili vücut dili , öğrenciyle göz teması sağlama, fiziksel yakınlık ve uygun mimikleri kullanmakla sağlanır. Öğrenciyi başarıya teşvik etme, destekleme, motivasyon istenmeyen davranışları önleyen teşvik sistemleridir. Bunun için ödüller ve pekiştiriciler kullanılmalıdır. Etkinlikler sırasında öğrenciye yerinde ve uygun bireysel yardımlar yapılarak öğrenci desteklenmelidir. Sınıf düzeni öğretmenin sınıfta herkese ulaşabileceği , dolaşabileceği şekilde yapılmalı böylece sınıf kontrolü sağlanmalıdır. Sınıfta uygulayarak ve görerek öğrenmelerini sağlayacak materyaller ve teknikler kullanılmalıdır.

2.6.1.8. Ginott Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model)

Ginott Modeli Öğrenci-Öğretmen ilişkilerinin etkili olması gerektiğini belirten bir modeldir. Öğretmen öğrencileriyle iyi ilişkiler kurabilmek için çok çaba sarf ederek öğrencinin sevgisini ve güvenini kazanmalıdır. Sınıfta ortaya çıkan bir problem karşısında öğretmenin tutumu problemin azalmasına ya da artmasına neden olur. Öğretmen öğrenci bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde istenmeyen bir davranış sergilediği takdirde ona çeşitli onur kırıcı sıfatlarla (tembel, çürük, haylaz vb) etiketlemekten kaçınmalıdır (Çelik, 2003).

Ginott'a göre disiplini sağlamada en önemli etken öğretmendir. Öğretmen öğrencilerde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır.

2.6.1.9. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model ,ortaya çıkan sorunların öncelikle kime ait olduğunun belirlenmesini önerir.Sınıfta ortaya çıkan bir sorunun çözümüne “Sorun kime ait?”sorusuyla başlanmalıdır.Sorun öğrenciye aitse,öğretmen,aktif olarak dinleyen bir danışman olmalı,öğrencinin sorununu kendi kendine çözmesine yardım etmelidir.Diğer taraftan sorun öğretmene aitse,öğretmen ve öğrenciler sorunu ortaklaşa çözmeye çalışmalıdır (Erdoğan, 2010).

2.7. Sınıflarda Ödül ve Ceza Sistemini Kullanmak

2.7.1. Ödül

Ödül öğrencinin davranışının devamını sağlamak amaçlı bir pekiştiricidir. Öğretmen öğrencinin beğendiği davranışlarına karşı örneğin gülümseme, dokunma, saçını okşama, sözle onaylama, sorumluluk verme gibi her tür övgü ödül olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2011).

Yapılan araştırmalar ödülün öğrenmeye katkısının cezaya göre daha etkili ve kalıcı olduğunu göstermiştir. Öğrenciye istenilen davranışlarının sonucunda ödüllendirmek onların motivasyonunu arttırabilir. Sürekli yapılan ödüllendirmeler ödül kavramının öğrenci için önemini yitirmesine sebep olabilir. Bu nedenle nitelikli çalışmalar ödüllendirilmelidir (Akt. Aydın, 2011).

2.7.1.1. Ödül Vermenin Yararları

- Ödül, öğrenci olumlu davranışlar için isteklendirilir ve güdülenir.İstenilen davranışın yapılması ve devam etmesi konusunda etkili olur.
- Ödül, öğrencinin okula ve derslere ilgi duymasına motivasyonunu artırması açısından yararlıdır.
- Öğrencinin ödülle davranışların onaylanması, onun benlik algısını olumlu olarak algılamasına ve sağlıklı bir kişilik kolaylaştırır.

- Ödül, sosyal Kabul görme, bağlanma, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerin doyurulması yoluyla ,öğrencinin yaşama bakış açısını olumlu yönde etkiler (Aydın, 2011).

2.7.1.2. Ödül Vermenin Sakıncaları

- Öğrenci ödül almayı amacı haline getirebilir.
- Ödül amaç olarak öğrenci tarafından kabul edildiği zaman araç olma durumundan çıkmakta ve kazanılmamı öğrenci endişe ve kaygı duymaktadır.
- Sürekli şekilde ödüllendirilen öğrencinin güdülenme düzeyi düşebilir ve ödül artık gözünde önemsiz hale gelmektedir (Aydın, 2011).

2.7.2. Ceza

Ceza istenmeyen davranışların gerçekleşmesini önleyerek ortadan kaldırmak için en son başvuru olan yöntemdir. Ceza öğrencinin hoşuna gitmeyen bir durumla karşılaşması ya da öğrenciyi istenenden yoksun bırakmaktır. İtaat, ceza ve ödül gibi yöntemlere sıkça başvurulması öğrencinin öğretim sürecine olumsuz etkiler bırakır. Çünkü bu yöntemlerin sık sık kullanıldığı okullarda öğrenciler kendilerine "Nasıl bir insan olmak istiyorum?" sorusunu sorma gereği duymazlar (Saban, 2002).

Okullarımızda öğretmenler uyarma cezasından sonra sözlü veya yazılı ihtar, sözlü ve yazılı kınama, takdir, refüze etme, göz korkutma, küçük düşürme, sınıfta herkesin önünde azarlama, rezil etme, acı alay, yıkıcı eleştiri ve daha pek çok ceza türünü kullanmaktadır (Özcan, 1999).

Okulda uygulanan çok katı kural ve cezalar, öğrencilerin derslerinde başarılı olma çabalarını ve olumlu davranmalarını engeller. Böyle bir yaklaşıma sahip okullarda öğrenci olumsuz davranışlara yönelir. Onu otoriteye karşı gelmeye iter, okulda huzursuz ve mutsuz bir ortamın egemen olmasına neden olur (Yavuzer, 2005).

Öğrenciye uygulanan fiziksel ceza öğrencinin okula olan ilgisinin azalmasına, özgüvenini kaybetmesine sebep olarak davranışlarının daha kötüye gitmesinin önünü açar. Öğrenci bu durumda şiddete başvurur, yalan söyler, sınıf düzenini bozar, eşyalara zarar verir ve öğretmenin sözünü dinlemeyerek karşılık verir (Akt. Şahin ve Beyazova, 2001).

Cezanın etkili ve kabul edilebilir olması için öğretmen sınıfta cezayı çok dikkatli uygulamalıdır. Öğretmenin ceza verirken aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerekir (Ornstein,1990):

- Ceza dozunda kullanılmalıdır
- Okul yönetimi cezalarla ilgili bir düzenleme yapmalıdır.
- Öğrenci,ceza ile tehdit edilmemelidir. Örneğin, böyle devam edersen seni okuldan atarım.
- Öğretmen öğrencinin yapmış olduğu davranışa çok sinirlenmişse önce sakinleşmeli, sonra nasıl bir ceza uygulayacağını düşünmelidir. Sinirliken verilen cezalar genellikle sonuçları ağır olan cezalar olur..
- Öğrenci için olumsuz, ancak öğretim için gerekli olan davranışlar ceza olarak verilmemelidir. Örneğin diğerlerinden çok ödev vermek, yazı yazdırmak, kitap okutmak vb.
- Verilecek Ceza yapılan davranışa uygun olmalıdır.
- Ceza geciktirilmemelidir.

Cezalar devam eden olumsuz davranışın engellenmesinde etkili olsa da birçok olumsuzluğa da neden olabilir. Cezanın öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri şunlardır (Burden, 1995) :

- Ceza ile öğrencinin yapmış olduğu olumsuz davranışlar baskıyla durdurulur fakat davranışın ortadan kalkmasını sağlamaz. Cezanın kaldırılmasıyla istenmeyen davranış, tekrar ortaya çıkar.
- Ceza ile öğrenciye doğru davranışın ne olduğunu konusunda bir eğitim sağlanmaz. Bundan dolayı olumsuz davranış devam eder.
- Ceza ile birlikte kaçınma davranışı gelişir. Ceza ile korkutulan öğrenci yalan söylemeye başlar,okula gelmeyi istemez ve derse katılmaz. Tüm bu tepkiler okul başarısını olumsuz yönde etkiler.
- Ceza veren öğretmen öğrenciler için olumsuz davranış örneği gösterir. Çünkü verilen ceza eylemi sırasında bir saldırganlık vardır. Böylece öğrenciler de saldırganlık davranışlarını öğrenirler. Kendi yaşantılarında bu davranışları kullanırlar.
- Ceza öğrencilerin kaygı düzeyini yükselterek, öğrenmeyi engeller.

- Ceza öğrenci üzerinde okula, öğretmene ve çevresine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.
- Ceza alan öğrenci yapmış olduğu davranışın bedelini almış olduğu ceza ile ödediğini düşünerek yapmış olduğu davranışının sorumluluğunu tartışmaz.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma lise öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Yeterliliklerini 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).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde Anadolu liselerinde görev yapan 1265 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenin hepsine ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme gidilmiştir. Örneklemede, İstanbul ilinden 10 ilçeden seçilen 30 Anadolu lisesinde görev yapan 267 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilçeler ve okullar tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Öğretmenler Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik, Yabancı Diller branşlarından seçilmiş öğretmenlere uygulanmıştır. Hatalı doldurulan anketler araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

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

3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. 5 soru içermektedir.

3.3.2. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği

Veri toplama aracı olarak Gündüz (2001) tarafından geliştirilen fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıfın ilişki düzeni, zamanı etkili kullanma ve davranışların geliştirilmesi ve düzenlenmesi olmak üzere 5 alt boyut ve 50 sorudan oluşan Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonucu güvenilirliği gösteren cronbach alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın uygulama sürecinden bahsedilmiştir. Örneklem belirlendikten ve gerekli izinler alındıktan sonra Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 300 adet çoğaltılmış tamamı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 283 adet anket geri dönmüş, 16 anket hatalı ve eksik bilgi girişi nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel analizler SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows Release 15.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılarak, ölçeklerin faktör puanları için ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeğinden alınan puanların; öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, yaşına ve hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, branşına ve okuttuğu sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır.

Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilecektir. Diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

Veriler bulgular bölümünde tablolar haline getirilerek, tartışma bölümünde bu bulgular yorumlanmıştır.

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, yaşı, hizmet yılı, branşı, 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>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Kadın	139	52,1	52,1	52,1
Erkek	128	47,9	47,9	100,0
Toplam	267	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 139'u (%52,1) kadın ve 128'i (%47,9) erkektir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
20-25	20	7,5	7,5	7,5
25-40	165	61,8	61,8	69,3
41-54	78	29,2	29,2	98,5
55 ve üzeri	4	1,5	1,5	100,0
Toplam	267	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 20'si (%7,5) 20-25 yaş aralığında, 165'i (%61,8) 25-40 yaş aralığında, 78'i (%29,2) 41-54 yaş aralığında ve 4'ü (%1,5) 55 yaş ve üzerindedir.

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

Hizmet Yılı	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1 yıldan az	16	6,0	6,0	6,0
2-5 yıl	51	19,1	19,1	25,1
6-15 yıl	98	36,7	36,7	61,8
16 yıl ve üzeri	102	38,2	38,2	100,0
Toplam	267	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 16'sının (%6,0) hizmet yılı 1 yıldan az, 51'inin (%19,1) hizmet yılı 2-5 yıl, 98'inin (%36,7) hizmet yılı 6-15 yıl, 102'sinin (%38,2) hizmet yılı 16 yıl ve üzeridir.

Tablo 4.4.Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Türkçe-Matematik	88	33,0	33,0	33,0
Sosyal Bilgiler	85	31,8	31,8	64,8
Fen Bilimleri	49	18,4	18,4	83,1
Yabancı Diller	45	16,9	16,9	100,0
Toplam	267	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 88'i (%33,0) Türkçe-Matematik branşında, 85'i (%31,8) Sosyal Bilgiler branşında, 49'u (%18,4) Fen Bilimleri branşında ve 45'i (%16,9) Yabancı Diller branşındadır.

Tablo 4.5.Öğretmenlerin Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
9. sınıflar	69	25,8	25,8	25,8
10. sınıflar	89	33,3	33,3	59,2
11 sınıflar	55	20,6	20,6	79,8
12. sınıflar	54	20,2	20,2	100,0
Toplam	267	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki öğretmenlerin 69'u (%25,8) 9. sınıfları, 89'u (%33,3) 10. sınıfları, 55'i (%20,6) 11. sınıfları ve 54'ü (%20,2) 12. sınıfları okutmaktadır.

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

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

Tablo 4.6. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Sınıf Yönetim Yeterliliği	267	3,03	,33	,020

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,03$; standart sapması $ss=,33$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,020$ olarak hesaplanmıştır.

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

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Fiziki Ortamın Yönetimi	267	2,77	,48	,029
Plan Program Hazırlama ve Uygulama	267	2,99	,46	,028
Sınıfın İlişki Düzeni	267	3,20	,35	,021
Zaman Yönetimi	267	3,00	,41	,025
Davranış Geliştirme Becerisi	267	3,19	,41	,025

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,77$; standart sapması $ss=,48$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,029$; Plan Program Hazırlama ve Uygulama alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,99$; standart sapması $ss=,46$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,028$ olarak; Sınıfın İlişki Düzeni alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,20$; standart sapması $ss=,35$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,021$ olarak; Zaman Yönetimi alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,00$; standart sapması $ss=,41$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,025$ ve Davranış Geliştirme Becerisi alt boyutundan alınan puanların aritmetik

ortalaması $\bar{x}=3,19$; standart sapması $ss=,41$; standart hata değeri $Sh_{\bar{x}}=,025$ olarak hesaplanmıştır.

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

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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 Ölçeğinden alınan puanların; öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, yaşına ve hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi analizi* ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*, branşına ve okuttuğu sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Analizler araştırmanın amacına uygun bir şekilde tablolarla verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Fiziki Ortamın Yönetimi	Kadın	139	3,06	,32	,027	1,56	265	,120
	Erkek	128	3,00	,34	,030			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği toplam puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,56$; $p>,05$).

Tablo 4.9. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Fiziki Ortamın Yönetimi	Kadın	139	3,06	0,32	,027	,73	265	,466
	Erkek	128	3,00	0,34	,030			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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 bulunmamıştır ($t=,73; p>,05$).

Tablo 4.10. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Plan Program Hazırlama ve Uygulama	Kadın	139	3,06	0,46	0,039	2,38	265	,018
	Erkek	128	2,92	0,45	0,040			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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 ($t=2,38; p<,05$). Farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Sınıfın İlişki Düzeni	Kadın	139	3,23	0,33	,028	1,88	265	,061
	Erkek	128	3,15	0,36	,032			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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 bulunmamıştır ($t=1,88$; $p>,05$).

Tablo 4.12. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Zaman Yönetimi	Kadın	139	3,04	0,39	,033	1,66	265	,098
	Erkek	128	2,95	0,43	,038			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,66$; $p>,05$).

Tablo 4.13. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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
Davranış Geliştirme Becerisi	Kadın	139	3,18	0,40	0,034	-,42	265	,678
	Erkek	128	3,20	0,42	0,037			

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği 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 bulunmamıştır ($t=-,42$; $p>,05$).

Tablo 4.14. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği	20-25	20	136,35	,98	3	,807
	25-40	165	130,43			
	41-54	78	140,77			
	55 ve üzeri	4	137,38			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği toplam puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,98$; $p>,05$).

Tablo 4.15. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Fiziki Ortamın Yönetimi	20-25	20	154,63	1,61	3	,656
	25-40	165	131,62			
	41-54	78	133,46			
	55 ve üzeri	4	139,50			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği toplam puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,61$; $p>,05$).

Tablo 4.16. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Plan Program Hazırlama ve Uygulama	20-25	20	134,38	4,29	3	,232
	25-40	165	128,60			
	41-54	78	147,42			
	55 ve üzeri	4	93,38			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama alt boyutu puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,29$; $p>,05$).

Tablo 4.17. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Yaş 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	20-25	20	147,03	2,57	3	,462
	25-40	165	137,72			
	41-54	78	123,70			
	55 ve üzeri	4	116,25			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni alt boyutu puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,57$; $p>,05$).

Tablo 4.18. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Zaman Yönetimi	20-25	20	130,03			
	25-40	165	130,20			
	41-54	78	143,87	1,90	3	,593
	55 ve üzeri	4	118,38			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi alt boyutu puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,90$; $p>,05$).

Tablo 4.19. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Davranış Geliştirme Becerisi	20-25	20	127,25			
	25-40	165	127,27			
	41-54	78	145,80	7,74	3	,052
	55 ve üzeri	4	215,25			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi alt boyutu puanlarının Yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,74$; $p>,05$).

Tablo 4.20. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği	1 yıldan az	16	146,38	5,07	3	,166
	2-5 yıl	51	152,87			
	6-15 yıl	98	124,32			
	16 yıl ve daha fazla	102	131,93			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği toplam puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,07$; $p>,05$).

Tablo 4.21. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Fiziki Ortamın Yönetimi	1 yıldan az	16	141,59	3,56	3	,314
	2-5 yıl	51	151,25			
	6-15 yıl	98	128,78			
	16 yıl ve daha fazla	102	129,21			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği toplam puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,56$; $p>,05$).

Tablo 4.22. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Plan Program Hazırlama ve Uygulama	1 yıldan az	16	151,13	6,83	3	,077
	2-5 yıl	51	147,31			
	6-15 yıl	98	118,47			
	16 yıl ve daha fazla	102	139,58			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Plan Program Hazırlama ve Uygulama alt boyutu puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,83$; $p>,05$).

Tablo 4.23. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıfın İlişki Düzeni	1 yıldan az	16	137,41	16,17	3	,001
	2-5 yıl	51	170,45			
	6-15 yıl	98	131,40			
	16 yıl ve daha fazla	102	117,74			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni alt boyutu puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=16,17$; $p>,05$).

Tablo 4.24. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1 yıldan az	2-5 yıl	6-15 yıl	16 yıl ve daha fazla
1 yıldan az	=137,41	p>,05	p>,05	p>,05
2-5 yıl		=170,45	p<,01	p<,01
6-15 yıl			=131,40	p>,05
16 yıl ve daha fazla				=117,74

Tabloda görüldüğü gibi, Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenlerle 6-15 yıl olan ve 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında 2-5 yıl olan öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.25. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	1 yıldan az	16	151,00			
	2-5 yıl	51	141,80			
Zaman Yönetimi	6-15 yıl	98	130,20	1,69	3	,639
	16 yıl ve daha fazla	102	131,08			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Zaman Yönetimi alt boyutu puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,69$; $p>.05$).

Tablo 4.26. Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Davranış Geliştirme Becerisi	1 yıldan az	16	137,81			
	2-5 yıl	51	149,93			
	6-15 yıl	98	118,11	7,21	3	,066
	16 yıl ve daha fazla	102	140,71			
	Toplam	267				

Tabloda görüldüğü gibi Sınıf Yönetim Yeterliliği Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi alt boyutu puanlarının Hizmet Yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,21$; $p>,05$).

Tablo 4.27.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Toplam Puanlarının Branş 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>
Sınıf Yönetim Yeterlilikleri	Türkçe-Matematik	88	3,04	,32	G.Arası	,83	3	,277		
	Sosyal Bilimler	85	3,09	,34	G.İçi	28,42	263	,108		
	Fen Bilimleri	49	2,94	,37	Toplam	29,25	266		2,56	,055
	Yabancı Diller	45	2,98	,27						
	Toplam	267	3,03	,33						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Toplam Puanlarının Branş 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 ($F=2,56$; $p>0,5$).

Tablo 4.28.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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>
Fiziki Ortamın Yönetimi	Türkçe-Matematik	88	2,80	,49	G.Arası	,77	3	,257		
	Sosyal Bilimler	85	2,81	,46	G.İçi	59,94	263	,228		
	Fen Bilimleri	49	2,67	,51	Toplam	60,71	266		1,13	,338
	Yabancı Diller	45	2,75	,46						
	Toplam	267	2,77	,48						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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 ($F=1,13$; $p>0,5$).

Tablo 4.29.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş 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>
Plan Program Hazırlama	Türkçe-Matematik	88	3,01	,47	G.Arası	1,90	3	,633		
	Sosyal Bilimler	85	3,09	,46	G.İçi	54,17	263	,206		
	Fen Bilimleri	49	2,86	,47	Toplam	56,07	266		3,07	,028
	Yabancı Diller	45	2,92	,39						
	Toplam	267	2,99	,46						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş 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 ($F=3,07$; $p<0,5$).

Tablo 4.30. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Sheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Türkçe Matematik	Sosyal Bilimler	-,08	,07	,259
	Fen Bilimleri	,15	,08	,068
	Yabancı Diller	,09	,08	,262
Sosyal Bilimler	Türkçe-Matematik	,08	,07	,259
	Fen Bilimleri	,23	,08	,006
	Yabancı Diller	,17	,08	,041
Fen Bilimleri	Türkçe-Matematik	-,15	,08	,068
	Sosyal Bilimler	-,23	,08	,006
	Yabancı Diller	-,05	,09	,561
Yabancı Diller	Türkçe-Matematik	-,09	,08	,262
	Sosyal Bilimler	-,17	,08	,041
	Fen Bilimleri	,05	,09	,561

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın branşı Sosyal Bilimler olanlarla Fen Bilimleri olanlar arasında branşı Sosyal Bilimler olanlar lehine $p < ,01$ düzeyinde ve branşı Sosyal Bilimler olanlarla Yabancı Diller olanlar arasında branşı Sosyal Bilimler olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.31.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Branş 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>
Sınıfın İlişki Düzeni	Türkçe-Matematik	88	3,20	0,35	G.Arası	,28	3	,094		
	Sosyal Bilimler	85	3,23	0,33	G.İçi	31,44	263	,120		
	Fen Bilimleri	49	3,14	0,40	Toplam	31,73	266		,79	,503
	Yabancı Diller	45	3,18	0,28						
	Toplam	267	3,20	0,35						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni Alt Boyutu Puanlarının Branş 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 ($F=,79$; $p>0,5$).

Tablo 4.32.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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	Türkçe-Matematik	88	3,01	0,38	G.Arası	1,07	3	,356		
	Sosyal Bilimler	85	3,07	0,45	G.İçi	43,19	263	,164		
	Fen Bilimleri	49	2,93	0,41	Toplam	44,26	266		2,16	,092
	Yabancı Diller	45	2,90	0,34						
	Toplam	267	3,00	0,41						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Zaman Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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 ($F=2,16$; $p>0,5$).

Tablo 4.33.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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>
Davranış Geliştirme Becerisi	Türkçe-Matematik	88	3,18	0,39	G.Arası	,85	3	,283		
	Sosyal Bilimler	85	3,27	0,45	G.İçi	44,14	263	,168		
	Fen Bilimleri	49	3,11	0,42	Toplam	44,99	266		1,69	,170
	Yabancı Diller	45	3,16	0,36						
	Toplam	267	3,19	0,41						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Davranış Geliştirme Becerisi Alt Boyutu Puanlarının Branş 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 ($F=1,69$; $p>0,5$).

Tablo 4.34.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Toplam 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>
Sınıf Yönetim Yeterlilikleri	9. Sınıf	69	3,08	,35	G.Arası	,58	3	,194		
	10. Sınıf	89	3,03	,32	G.İçi	28,67	263	,109		
	11. Sınıf	55	3,06	,33	Toplam	29,25	266		1,78	,151
	12. Sınıf	54	2,95	,33						
	Toplam	267	3,03	,33						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 bulunmamıştır ($F=1,78$; $p>0,5$).

Tablo 4.35.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Fiziki Ortamın Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri</i>					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>
Fiziki Ortamın Yönetimi	9. Sınıf	69	2,83	,49	G.Arası	,63	3	,210		
	10. Sınıf	89	2,76	,47	G.İçi	60,09	263	,228		
	11. Sınıf	55	2,80	,48	Toplam	60,71	266		,92	,433
	12. Sınıf	54	2,69	,47						
	Toplam	267	2,77	,48						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 bulunmamıştır (F=,92; p>0,5).

Tablo 4.36.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri</i>					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>
Plan Program Hazırlama	9. Sınıf	69	3,00	,43	G.Arası	0,64	3	,214		
	10. Sınıf	89	3,00	,45	G.İçi	55,42	263	,211		
	11. Sınıf	55	3,05	,49	Toplam	56,07	266		1,02	,386
	12. Sınıf	54	2,90	,47						
	Toplam	267	2,99	,46						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 bulunmamıştır (F=1,02; p>0,5).

Tablo 4.37.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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>
Sınıfın İlişki Düzeni	9. Sınıf	69	3,30	,37	G.Arası	1,22	3	,405		
	10. Sınıf	89	3,19	,33	G.İçi	30,51	263	,116		
	11. Sınıf	55	3,16	,35	Toplam	31,73	266		3,49	,016
	12. Sınıf	54	3,11	,31						
	Toplam	267	3,20	,35						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 ($F=3,49$; $p<0,5$).

Tablo 4.38. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Sınıfın İlişki Düzeni 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
9. Sınıf	10. Sınıf	,11	,05	,038
	11. Sınıf	,15	,06	,019
	12. Sınıf	,19	,06	,003
10. Sınıf	9. Sınıf	-,11	,05	,038
	11. Sınıf	,03	,06	,593
	12. Sınıf	,07	,06	,216
11. Sınıf	9. Sınıf	-,15	,06	,019
	10. Sınıf	-,03	,06	,593
	12. Sınıf	,04	,07	,525
12. Sınıf	9. Sınıf	-,19	,06	,003
	10. Sınıf	-,07	,06	,216
	11. Sınıf	-,04	,07	,525

Tabloda görüldüğü üzere, Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği Plan Program Hazırlama Alt Boyutu Puanlarının Sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın branşı 9. Sınıf olanlarla 10. ve 11. ve 12. Sınıf olanlar arasında branşı 9. Sınıf olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde ve branşı 9. Sınıf olanlarla 12. Sınıf olanlar arasında branşı 9. Sınıf olanlar lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.39.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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>
Zaman Yönetimi	9. Sınıf	69	3,03	,45	G.Arası	0,73	3	0,244		
	10. Sınıf	89	3,01	,40	G.İçi	43,53	263	0,166		
	11. Sınıf	55	3,03	,36	Toplam	44,26	266		1,47	,223
	12. Sınıf	54	2,89	,41						
	Toplam	267	3,00	,41						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 bulunmamıştır ($F=1,47$; $p>0,5$).

Tablo 4.40.Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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>
Davranış Geliştirme Becerisi	9. Sınıf	69	3,23	,39	G.Arası	,51	3	,170		
	10. Sınıf	89	3,17	,42	G.İçi	44,48	263	,169		
	11. Sınıf	55	3,23	,38	Toplam	44,99	266		1,01	,391
	12. Sınıf	54	3,13	,46						
	Toplam	267	3,19	,41						

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği 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 bulunmamıştır ($F=1,00$; $p>0,5$).

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,03$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi Yeterlilik düzeyleri genellikle($\bar{x}=2,77$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Plan Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilik düzeyleri genellikle ($\bar{x}=2,99$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Sınıfın İlişki Düzeni Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,20$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Zaman Yönetimi Yeterlilik düzeyleri genellikle ($\bar{x}=3,00$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Davranış Geliştirme Becerisi Yeterlilik düzeyleri her zaman ($\bar{x}=3,19$) yeterli olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemektedir.

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 değişmemektedir.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi yeterlilikleri yaşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmektedir. Hizmet yılı 2-5 yıl arası olan öğretmenlerin sınıfın ilişki düzenini sağlama yeterlilikleri hizmet yılı 5 yıldan fazla olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi yeterlilikleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri branşa göre değişmektedir. Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerinin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri Fen Bilimleri ve Yabancı Diller branşı öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi yeterlilikleri branşa göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Fiziki Ortamın Yönetimi yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 9. sınıfta okutan öğretmenleri Sınıfın İlişki Düzenini sağlama yeterlilikleri diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin Davranış Geliştirme Becerisi yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

5.2.Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler "her zaman" düzeyinde sınıf yönetim yeterliliği sergilemektedirler. Bu bulgu Akın ve Koçak (2007)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Çubukçu ve Girmen (2008) ve Koçoğlu (2013)'nin araştırmaları ise öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini "orta düzeyde" betimlemektedir. Bulgular arasındaki farkın örneklemin sahip olduğu sınıf seviyesi gibi farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin en yetkin olduğu yeterlilik alanlarının Sınıfın İlişki Düzenini Yönetme ve Davranış Geliştirme Becerisi olduğunu betimlemektedir. Öğretmenler sırasıyla Sınıfın İlişki Düzenini Yönetme, Davranış Geliştirme, Zaman Yönetimi, Plan Program Hazırlama ve Uygulama ve Fiziki Ortamın Yönetimi olarak azalan yeterlilik düzeyleri sergilemektedirler. Özellikle devlet okullarında fizik ortamın niteliği öğretmenin bireysel girişimleriyle kontrol edemediği bir alan olması nedeniyle en az yeterlilik sergilenen alan olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Aynı şekilde öğretmenler merkezi yapının gerektirdiği hazır müfredat programının dışına çıkamadıkları için Program Hazırlama Yeterlilik düzeyleri de yeterince gelişmiyor olabilir. Çubukçu ve Girmen (2008)'in araştırma sonuçları da öğretmenlerin Etkinlik Yönetimi ve Planlama alanlarında düşük yeterlilik sergilediğini desteklemektedir. Çelik (2006)'in araştırma sonuçları da öğretmenlerin Zaman Yönetimi alanında düşük düzeye yeterlilik sergilediklerini doğrulamaktadır.

Kaya (2008), Çubukçu ve Girmen (2008) ve Durğun (2010)'un araştırma bulgularıyla da tutarlı olarak bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri cinsiyete göre değişmemekteyse de bu araştırmanın sonuçlarına göre Plan-Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri cinsiyete göre değişmektedir. Bu alanda kadın öğretmenler daha yüksek düzeyde yeterlilik sergilemektedirler. Çubukçu ve Girmen (2008)'in araştırma bulguları da bu sonuçla birebir tutarlıdır. Ercoşkun (2011)'un bulguları da Etkinlik ve Uygulama alanlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek yeterlilik sergiledikleri yönündedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri yaşlarına göre değişmemektedir. Bu bulgu Kaya (2008)'nin bulguları ile örtüşmekteyse de bu bulguların aksine Terzi (2002), Erol (2006), İlgar (2007) ve Durğun (2010)'un araştırmaları yaşın öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerinde etkili olduğunu betimlemektedir. Bu araştırmalarda genel olarak 40-50 yaş grubu öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerinin diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun da örneklemin sınıf

düzeyle ilgili olabileceği düşünülebilir. İlkokul ve ortaokul seviyesinde öğretmenlerin yaşlarının ve dolayısıyla tecrübelerinin artması etkili olabilirken lise düzeyinde öğretmenlerle ergen nesiller arasında oluşan nesil farkının sınıf yönetimini güçleştirdiği ve tecrübeli de olsalar öğretmenler için öngörülemez olasılıklar içerdiği düşünülebilir. Öte yandan örneğin hiç bilgisayar oyunu oynamamış ileri yaştaki bir öğretmenin derste cep telefonu ile bilgisayar oyunu oynayan öğrenciyeye göstereceği tepki için yeni yaklaşımlar geliştirmesi gerekebilir. Bu durumda yaş sınıf yönetiminde öğretmen için dezavantaja dönüşen bir faktör olarak tecrübenin getirisini geçersiz kılarak etkisizleştirebilir.

Araştırmanın bulgularına göre hizmet yılı 2-5 yıl arası olan öğretmenlerin sınıfın ilişki düzenini sağlama yeterlilikleri hizmet yılı 5 yıldan fazla olanlara göre daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarının heyecanı ile tüm dikkatlerini sınıfa yönettikleri, yıllar ilerledikçe mesleki süreçlerin otomatikleşme yönünde bir rutine girdiği, öğretmenin sınıfın ilişki düzenine ilgisinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın diğer sonuçları sınıf yönetiminin diğer alt boyutlarında kıdemın etkili olmadığı yönündedir. Koçoğlu (2013)'nun ilkokul öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda da kıdemın öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri üzerinde etkili olmadığı betimlenmiştir. Erol (2006), Akın (2006), İlgar (2007), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ve Durđun (2010)'un araştırma sonuçları ise kıdem arttıkça sınıf yönetim yeterliliklerinin yükseldiğini betimlemektedir. Bu sonuçlarda kıdemın yanı sıra yaşın da etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilimler branşı öğretmenlerinin Plan Program Hazırlama ve Uygulama yeterlilikleri Fen Bilimleri ve Yabancı Diller branşı öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu durum sözel düşünme becerilerinden kaynaklanıyor olabilirse de ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilecek bir husustur.

Araştırma öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzeni Yeterliliklerinin okuttukları sınıf düzeyine göre değiştirdiğini betimlemektedir. 9. sınıfı okutan öğretmenlerin Sınıfın İlişki Düzenini sağlama yeterlilikleri diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere göre daha yüksektir. Burada etkili faktörün okula yeni kaydolmuş sınıflar olarak henüz sınıf ilişkilerinin taze olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yıllar içerisinde birbirini tanıyan öğrencilerin ilişkileri yaşanmışlıkları ile şekillenmekte ve öğretmenlerin sınıf ilişkilerindeki etkisi de doğal olarak azalmaktadır. Durđun (2010) ve Koçoğlu (2013)'nun araştırmalarına göre ise sınıf düzeyi öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde etkili değildir. Bu araştırmalar

arasındaki farkın bu iki araştırmanın ilkokullarda, bu araştırmanın ise lisede yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok farklılaştıkları sınıf yönetim yeterliliği Plan-Program Hazırlama ve Uygulamadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenler için ihtiyaç olarak beliren "Plan-Program Hazırlama ve Uygulama Yeterlilikleri"nin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilebilir.
- Bu eğitimlerde yabancı dil ve fen bilgisi öğretmenlerine öncelik tanınması önerilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu yeterliliklerin farklı olabileceği öngörülerek uzmanlarca farklı kapsamda eğitim programları hazırlanması önerilir.
- Sınıf ilişki düzeninde yüksek yeterlilik sergileyen 2-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olarak görevlendirmelerde öncelikli değerlendirilmesi önerilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

- Plan-Program Hazırlama ve Uygulama becerisinin anlamlı farklılıklar göstermesinin nedenleri araştırma konusu olabilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu sınıf yönetim yeterliliklerinin kapsamı karşılaştırmalı olarak bir inceleme konusu olabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerinde yaş ve kıdem faktörlerinin etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- 2-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 5 yıl ve üzeri kıdemi olanlara göre sınıfın ilişki düzenini yönetme yeterliliklerinin yüksek çıkması ayrı bir araştırma konusu olabilir.
- Anlamlı farklar doğuran Branş değişkenine araştırmalarda daha fazla yer verilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2006), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aksoy, N.(2000), *Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar*, Eğitim Araştırmaları.
- _____. (2003), *Sınıf İçi Kurallar*, Ankara:PegemA Yay.
- Akyol, H. (2006), *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma*, Çev.Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın.
- Alderman, T. (2001). *In Good Discipline One Size Doesn't Fit All.The Education Digest* .<http://www.eddigest.com>, 38-41.
- Anderson, L. W. (1989). *The Effective Teacher*, New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Apuhan, R. Ş. (2002), *Etkili Öğretmenin Temel Davranışları*, Timaş Yayıncılık, İstanbul, s. 128
- Arı R., Deniz E. (2008), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Ataünal, A. (2003), *Niçin ve Nasıl bir Öğretmen?* Ankara: MEV.AR-GE Merkezi
- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayınevi.
- _____. (2011), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aytekin, H. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*, Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağcı, P. Z. (2010), *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A., Aydın, P. (2008), *İnayet: Eğitim Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Başar, H. (1994), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- _____. (1999), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 3390.
- _____. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. (2009), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. (2011). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran İ.E. (1983), *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Bauer, W. (2001), *Classroom Management For Ensembles*, Music Educators Journal, Vol.87 Issue 6, p27, 6p, 1bw, <http://ehostvgw3.epnet.com/ehost.asp?key=204.179>.
- Bennet, S. (1987), *New Dimensions in Research on Class Size and Academic Achievement*, Madison: University of Wisconsin.
- Bronfenbrenner, U. (1970), *Two Worlds of Childhood*, New York: Russel Sage Foundation.
- Brophy, J., Good, T. (1986), *Teacher Behavior and Student Achievement*. Ed.: M. Wittrock, Handbook of Research on Teaching, New York: Macmillan.
- Bull, S. L. and Solity, J. (1996), *Classroom Management: Principles to Practice*, London: Routledge.
- Burden, P. (1995), *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman.
- Bursalioğlu, Z. (1987), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:154, 7. Baskı. Ankara.
- Büyükalın F.S. (2007), *İletişim, Sınıf Yönetimi*. Çev: Çağatay Özdemir, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Celep, C. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Nobel Yayınları.
- _____. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1992). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice*, White Plain, 4. Baskı, Newyork: Longman.
- Çağlayan, A. (2003), *Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge Yay.
- Çalık, T. (2006), *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*, Çev.: Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın.
- Çakır, N. (2010), *Okulöncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çeliköz, N. (2006), *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu*, Çev.: Arı R. ve Deniz, E., Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2003), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. (2012), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayın.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri*, Bilig, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Sayı:44, Ankara.
- Demirkan, H. (1995), *Eğitim Kalitesine Uygun Öğrenme Mekanlarının Tasarımı*, 5. Ergonomi Kongresi, İstanbul: M.P.M. Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999), *Öğrenme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş. H. (2005), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Çev: H. Kıran, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. (2009), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Çev.: Hüseyin Kıran, *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1-34.
- Doll, R. (1986), *Curriculum Improvement: Decision Making And Process*, 6th ed., Boston: Allyn and Baron.
- Douglass, N. H. (2001), *Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, Çev.: Ö.Yurttutan ve Y. Özen, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Durğun, B. (2010), *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Sancaktepe İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards C. H. (2000), *Classroom Discipline and Managment*, J. Willey&Sons Inc:USA
- Ekici, G. (2002), *Sınıf Yönetimi, Öğretim Yönetimi*, Çev.: E. Karip, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ercoskun, M. H. (2011), *Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları.
- _____. (2008), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan İ. (2001), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____. (2010), *Sınıf Yönetim*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ergin ve Birol, (2005), *Eğitimde İletişim*, 3. Baskı., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A.(2008), *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erkılıc. T. A. (2005), *Zaman Yönetimi Etkili Sınıf Yönetimi*, Çev.: H. Kıran 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006), *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertürk, S. (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara
- Evertson, C. M. ve Rondolph, C. H. (1995), *Classroom Management in the Learning-Centered Classroom*, Ed.:A. C. Ornstein, Teaching: Theory and Practice, Boston: Allyn&Bacon.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T. ve Worsham, M.E. (2000), *Classroom Management for Elementary Teachers*, Boston: Allyn and Bacon.
- Fındıkçı, İ. (1991), *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*, Kültür Koleji Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezince Düzenlenen Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I.Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul, s:95.
- Glasser, W. (1990), *Control Theory in the Classroom*, New York: Harper and Row.
- Gordon, D.G. (2001), *Classroom Managemet*, Music Educators Journal,V.88,Issue 2,p17,7p.1 chart,1bw.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*, Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gürbüztürk, O. (1991), *Öğretmenlerin Belirli Öğretim Fonksiyonlarını Yerine Getirme Derecelerine Yönelik Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 124,2: 495-510, Ankara.
- Gündüz, Y. (2001), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2005), *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım
- _____. (2007), *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İmer, G. (2000), *Öğretim Ortamının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- İpek, C. (1999), *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jacobsen, D. vd. (1985), *Methods for Teaching A Skills Approach*, Second Edition, Columbus: Charles and Merril Publising.
- Jones, V. and Jones, L. (1996), *Comrehensive Classroom Management*, Boston: Allyn and Bacon.
- _____.(1998), *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*.Allyn and Bacon, USA.
- _____.(2004), *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*, Seventh Edition, Pearson.
- Kaptan, S, (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006), *Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Faktörler*, Çev.: M. Yalçınkaya, İ. Günbayı, Sınıf Yönetimi, Ankara: Lisans Yayınları.
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (2002), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Karlı, D. M. (2006), *Etkili Okul Yöneticiliği*, Morpa, İstanbul.
- Kaya, Z. (Editör). (2006), *Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma Sınıf Yönetimi*, 6. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 115-148).
- Kaya, A. (2008), *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Gaziantep İli Örneği)*, Doktora Tezi, İnönü Üniverstesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Keskin, E. (2009), *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, H. (2012), *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçoğlu, A.M. (2013), *İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (Sancaktepe Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2006), *Sınıf Organizasyonu*, Çev.: Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, s. 150-166, Ankara: Nobel Yayın.

- Korkmaz, A. (2005), *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi, Sınıf Yönetimi*, Ed.: Z.Kaya, Ankara.
- Kutlu, O. (2006), *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kulaksızoğlu, A. (2003), *Kişisel Gelişim Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuykendall, J. (1996), *Is Gun Play OK for Kids?*, *Young Children*, 50(6), 56-59, Education Digest.
- Küçükahmet L. vd. (2001), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____ (2003), A. Ataman, İ. Efil, H. Akyol, T. Çalık, N. Tertemiz, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- _____ (2009), *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.
- Lemlech, J. K. (1988), *Classroom Management*, Second Ed., New York: Longman Inc.
- Livatyalı, H.Y. (2004), *Zaman Yönetimi ve Okul, Sınıf Yönetimi*, Çev.: M. Gürsel, H. Sarı, B. Dilmaç, s.293-313, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Marzano R., Marzano J. ve Picing (2008), *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri*.
- Moore, K. D. (1998), *Classroom Teaching Skills*, USA: McGraw-Hill Companies.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2004), *Young Children Develop in An Environment Of Relationships* (Working Paper No. 1). Cambridge, MA: Author.
- Ornstein, C. A. (1990), *Strategies for Effective Teaching*, Newyork: Harper Collins Publisher.
- Özcan, A. O. (1999), *Öğretmenliğin İç Yüzü - Davranışlar*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 5. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgün, E. (2008), *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, M. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.

- Özyürek, L. (1983), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:14, Ankara.
- Papes, S. (2001), *Choosing Classroom Battles Wisely*, The Education Digest, <http://www.eddigest.com>.
- Rist, R. C. (1970), *Student Social Class and Teacher Expectations:The Self Fulfilling Prophecy in Ghetto Education*, Harvard Educational Review, 40(3):411-451.
- Saban, A. (2002), *Öğrenme ve Öğretme: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. (2000), *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıçoban. A. (2005), *Classroom Management Skills of The Language Teachers*, Journal of Language and Linguistic Studies, 1,1,1-11. <http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/arifsaricoban.pdf>. Erişim Tarihi: 14.07.2014.
- Sarıtaş, M. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Çev.: Küçükahmet, L. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____. (2005), *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Çev.: Küçükahmet, L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seifert, L. K. (1991), *Educational Psychology*, Second Edition, USA: Houghton Mifflin Company.
- Selimbhocaoglu, A. (2004). *İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Smith,C. L., Lossett, R. (1996), *Effective Classroom Management*, London: Rout Ledge Publishing.
- Smith, R. (1990), *The Effective School*, Lancaster: Educational Pub.Ltd.
- Şahin, F. ve Beyazova, U. (2001), *Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151, s.90-94, Temmuz-Ağustos.
- Şişman, M. (2004), *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Woolfolk, A. (1995), *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Taba, H. (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Terzi, A. R. (2002), *Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları*, Milli Eğitim Dergisi, 155, 162-169, Ankara.
- Thompson, S. (2003), *Color in Education*, School Planning & Management, December.
- Topses, G. (2006), *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etmenler ve Sorunlar*, Çev.: Küçükahmet, L., Sınıf Yönetimi, s.11-40, Ankara: Nobel Yayın.
- Turkcebilgi, (2014), <http://www.turkcebilgi.com/sozluk/yeterlilik>, Erişim tarihi: 14.09.2014.
- Tutkun, Ö. ve Bolat, F. (2000), *Sınıf Yönetimi Seminer Çalışması*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001), *İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 7, Sayı 27, s.417-441.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002), *Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 153-154 Kış-Bahar.
- Uzun, S. A. (2001), *Çocuk Eğitiminde Özgün Bir Yöntem: Özgürleştirilen Disiplin*, İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- _____. (2000), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Özel Basım.
- Unal S. ve Ada S. (2003), *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Varış, F. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*, Ankara: A. Ü. Basımevi.
- Yaşar, Ş. (1998), *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Güz, 8 (1-2), s. 68-75.
- Yavuzer, H. (2005), *Gençleri Anlamak*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2008), *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008), *Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi*, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış -2008, C.7 S.23 (274-295).
- Yıldırım, C. (1983), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılman, M. (2006), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, G. (2007), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Zillioğlu, M. (1993), *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Zimmerman, J. (2001). How Much Does Time Affect Learning? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 1-10.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Ek 2. Sınıf Yönetim Yeterlilikleri Ölçeği

Ek 3. Valilik Oluru

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ek-1

Bu anket , ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin alanlara göre sınıf yönetimi yeterlilikleri'ni belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler Yüksek Lisans Tezi hazırlanmasında kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği ve sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi adına, anketteki tüm soruları yanıtlamanız gerekmektedir. Seçeneklerden uygun olanın içine (X) veya (+) işareti koyarak cevaplayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Suzan AKBAŞ
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input checked="" type="checkbox"/> Erkek		
2. Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> 25-40	<input checked="" type="checkbox"/> 41-54	<input type="checkbox"/> 55 ve üzeri
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1 yıldan az	<input type="checkbox"/> 2-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-15 yıl	<input checked="" type="checkbox"/> 16 yıl ve daha fazla
4. Alanınız	<input type="checkbox"/> Türkçe-Matematik	<input checked="" type="checkbox"/> Sosyal Bilimler	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> Yabancı Diller
5. Çoğunlukla hangi sınıfları okutuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 9.SINIF	<input type="checkbox"/> 10.SINIF	<input checked="" type="checkbox"/> 11.SINIF	<input type="checkbox"/> 12.SINIF

SINIF YÖNETİM YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

ACIKLAMA

Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini değerlendiren 50 soru bulunmaktadır.

Sizden istenen öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemenizdir.

Bunun için aşağıdaki seçeneklerden görüşünüzü en iyi yansıtanı (seçeneğin içine (X) işareti koyarak) işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız.

Denetimini yaptığınız öğretmenler :

Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
--------------	-------	------------	-----------

- | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 1. Öğrenci sayısına uygun derslik seçimi yapıyor mu? | () | () | () | () |
| 2. Sınıf ısısının 18 - 20 C olmasını sağlıyor mu? | () | () | () | () |
| 3. Sınıf aydınlanma durumunu koşullara bağlı olarak düzenliyor mu? | () | () | () | () |
| 4. Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalıyor, varlığını hissettiriyor mu? | () | () | () | () |
| 5. Renkleri öğrenciye, mekana ve araçların kullanılış amaçlarına göre değiştiriyor mu? | () | () | () | () |
| 6. Oksijen azlığının öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapacağını biliyor, sınıfı sık sık havalandırıyor mu? | () | () | () | () |
| 7. Sınıfta dersin amacına uygun eğitsel araçlar bulunduruyor mu? | () | () | () | () |
| 8. İletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıraya oturtuyor mu? | () | () | () | () |
| 9. En iyi davranışı kazandırabilmek için çeşitli oturma biçimlerini deniyor mu? | () | () | () | () |
| 10. Tekli ve çoklu gruplarla çalışıyor mu? | () | () | () | () |
| 11. Yıllık / ünite / ve günlük planlarla derse giriyor mu? | () | () | () | () |
| 12. Yıl içinde yararlanacağı kaynakları belirliyor, dağılımını yapıyor mu? | () | () | () | () |
| 13. İşleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirliyor mu? | () | () | () | () |
| 14. Okuttuğu sınıfın / dersin ders araç - gereçlerini sınıfta bulunduruyor mu? | () | () | () | () |
| 15. Dersin özelliğine ve mevcuduna göre kullandığı yöntemleri değiştiriyor mu? | () | () | () | () |
| 16. Planlarında öğrenci seviyesini dikkate alıyor mu? | () | () | () | () |
| 17. Değişme ve gelişmeleri planlarına yansıtıyor ve | () | () | () | () |

Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
--------------	-------	------------	-----------

- uyguluyor mu? () () () ()
18. Planlama çalışmalarını öğrencilerle birlikte yapıyor mu? () () () ()
19. Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazıyor mu? () () () ()
20. Yörenin özelliğine göre programda yer alan ünitelerden bazılarını değiştiriyor mu? () () () ()
21. Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirliyor mu? () () () ()
22. Öğrencilere isimleri ile hitap ediyor mu? () () () ()
23. Öğrencilerle sık sık göz teması kuruyor mu? () () () ()
24. İletişimde beden dilini de kullanıyor mu? () () () ()
25. Öğrencilerin birbirleriyle ilişki kurabilecekleri ortamı oluşturuyor mu? () () () ()
26. Yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanıyor mu? () () () ()
27. Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uyguluyor mu? () () () ()
28. Öğrencileri bireysel özellikleri ile tanıyor, ilişkilerde buna dikkat ediyor mu? () () () ()
29. Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli ediyor mu? () () () ()
30. Yanlış davranışın karşılığında bütün öğrencileri eleştiriyor mu? () () () ()
31. Derse zamanında giriyor ve çıkıyor mu? () () () ()
32. Dersin ilk 3 - 5 dakikasını öğrencileri güdülemeye ayırıyor mu? () () () ()
33. Zamanın etkili kullanılması için ayrıntılı planlar yapıyor mu? () () () ()
34. Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanıyor mu? () () () ()
35. Derse araç - gereç ve bilgi yönünden hazırlıklı giriyor mu? () () () ()
36. Dersin akışı içinde şarkı, fıkra vb. ye yer veriyor mu? () () () ()
37. Sınıfı, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirebilecekleri bir ortam haline getiriyor mu? () () () ()
38. Devamsızlıkların azaltılması için gerekli önlemleri alıyor mu? () () () ()
39. Dersi planlamaya uygun olarak bitiriyor mu? () () () ()
40. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlıyor mu? () () () ()
41. Sınıf ortamını istenen davranışı kazandıracak hale getiriyor mu? () () () ()

	Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
42. Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturuyor mu?	()	()	()	()
43. Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek , istenmeyen davranışları önüyor mu?	()	()	()	()
44. Sınıfta alınan kararlara önce kendi uyuyor, sonra öğrencilerin uymasını sağlıyor mu?	()	()	()	()
45. Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklıyor mu?	()	()	()	()
46. İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışıyor mu?	()	()	()	()
47. Sınıf ortamını yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çekebiliyor mu?	()	()	()	()
48. Öğrencinin bozuk davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştiriyor mu?	()	()	()	()
49. Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışıyor mu?	()	()	()	()
50. Hangi davranışı niçin yapacaklarını açıklıyor mu?	()	()	()	()

VALİLİK OLURU



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1497095
Konu: Araştırma (Suzan AKBAŞ)

11/04/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a)Yeditepe Üniversitesinin 01.04.2014 tarih ve 2308 sayılı yazısı.
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.04.2014 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan AKBAŞ'ın "*Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Alanlara Göre Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listedeki okullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/04/2014

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5753-825e-324d-b395-0480 kodu ile yapılabilir.

İ Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52