

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı**  
**Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:**

**BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mehmet Mirza IŞIK**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN**

**ELAZIĞ, 2019**

**ONAY SAYFASI**

**T.C.**

**Fırat Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı**

**Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

Mehmet Mirza IŞIK'ın Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri: Bir Meta Analiz Çalışması" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 25/07/2019 tarih ve 46668769 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 07/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı/başarısız sayılmıştır.

**Jüri Üyeleri:**

1: Dr. Öğr. Üyesi Seda KERİMGİL ÇELİK

2: Dr. Öğr. Üyesi Didem KARAKAYA CİRİT

3: Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN (Danışman)

**İmza**




Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve.....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri: Bir Meta Analiz Çalışması" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

  
Mehmet Mirza IŞIK

07.08.2019

## ÖNSÖZ

Bu çalışmayı gerçekleştirmemde deneyim ve bilgilerinden faydalandığım Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN'e teşekkür ederim.

Çalışma ve araştırma sürecinin her aşamasında yanımda olup desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Rumeysa IŞIK'a, annem Arife IŞIK'a, babam Abuzer IŞIK'a, abim Nevzat IŞIK'a ve kız kardeşim Şükran IŞIK'a teşekkür ederim.

Mehmet Mirza IŞIK

Elazığ, 2019

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

#### Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri: Bir Meta Analiz Çalışması

Mehmet Mirza IŞIK

Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı  
Elazığ-2019, Sayfa: XX+104

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmalarda sınıf yönetiminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Bu çalışma, meta analiz yöntemi ile yapılmıştır. Konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalara ulaşmak için YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanları taranmıştır. Toplam seksen (80) çalışmaya ulaşılmış olup dahil edilme kriterlerine göre on dokuz (19) çalışma araştırma kapsamını oluşturmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri için hesaplanan etki büyüklükleri Comprehensive Meta Analysis Ver. 2.2.064 (CMA) programı ile hesaplanmıştır. Araştırma için kullanılan on dokuz (19) çalışmanın örneklem sayısı 4015'tir. Tüm değişkenler için araştırmaya dahil edilen çalışmaların "Huni Grafiği" ve "Begg ve Mazumdar Rank Correlation" testi sonuçlarına göre yayın yanlılığının bulunmadığı belirlenmiştir. Değişkenler için yapılan heterojenlik testi için yapılan hesaplamaların ardından araştırma için kullanılan çalışmaların heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple değişkenlerin rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, sınıf öğretmenlerin disiplin sorunları ile baş etmek için kullanmış oldukları yöntemlerde,

cinsiyet değişkeni için bulunan -0,018 değerinin kadın retmenlerin lehine olduğu, mesleki kıdem değişkeni için bulunan -0,033 değerinin 15 yıl ve altında çalışan retmenlerin lehine olduğu, mezun olunan okul türü değişkeni için bulunan -0,012 değerinin sınıf retmenliği lisans programı dışındaki bölümlerden mezun olan retmenlerin lehine olduğu, sınıf mevcudu değişkeni için bulunan 0,014 değerinin ise sınıf mevcudu 20 ve altında olan retmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu etki büyüklüklerinin Cohen (1992)'in yapmış olduğu sınıflandırmaya göre düşük düzeyin altında, Cook ve Thalheimer (2002)'in yapmış olduğu sınıflandırmaya göre ise "nemsiz bir seviyede" olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Disiplin sorunları, Disiplin yöntemleri, Meta analiz, Sınıf retmenleri, Sınıf yönetimi.

## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

#### **Primary School Teachers' Views on Classroom Management: A Meta Analysis Study**

**Mehmet Mirza IŞIK**

**Fırat University  
Institute of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Degree in Primary Education  
Elazığ-2019, Page: XX+104**

The aim of this research is to examine the classroom management in the research conducted for classroom teachers. For this purpose, classroom teachers' opinions about classroom management were analyzed in terms of gender, occupational seniority, type of school graduated and class size variables. This study was conducted with meta-analysis method. YÖK Thesis Center and Google Scholar databases were searched in order to reach the related studies. A total of eighty (80) studies were reached and nineteen (19) studies were included in the study according to inclusion criteria.

The effect sizes calculated for the independent variables of the study were calculated with Comprehensive Meta Analysis Ver. 2.2.064 (CMA) program. The sample number of nineteen (19) studies used for the research is 4015. According to the results of “Funnel Graph” and “Begg and Mazumdar Rank Correlation in tests of the studies included in the study for all variables, it was determined that there was no publication bias. Following the calculations for the heterogeneity test for the variables, the studies used for the research were found to be heterogeneous. For this reason, general effect size calculations were made according to random effects model of variables. According to the effect size calculations, it was determined that in the methods used by classroom teachers to deal with disciplinary problems, -0,018 value for gender variable is in favor of female teachers, -0,033 value for professional seniority variable is in favor of teachers who worked for 15 years and below, -0,012 value for

graduation variable is in favor of the teachers who graduated from the departments outside of primary teaching undergraduate program and 0,014 value for the variable of class size is in favor of teachers whose class size is 20 and below. According to Cohen's (1992) classification, these effect sizes are below the low level, according to the classification made by Cook and Thalheimer (2002), it was found to be insignificant.

**Keywords:** Disciplinary problems, Disciplinary methods, Meta-analysis, Classroom teachers, Classroom management.





## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI .....	I
BEYANNAME .....	II
ÖNSÖZ .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ .....	XV
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XVII
EKLER LİSTESİ.....	XIX
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ .....	XX

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar.....	4

### İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. Sınıf Yönetimi.....	6
2.1.1. Sınıf Yönetim Modelleri .....	8
2.1.1.1. Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli .....	8
2.1.1.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	9

2.1.1.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	9
2.1.1.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	10
2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	10
2.1.2.1. Sınıf Yönetiminin Fiziki Mekân Boyutu .....	11
2.1.2.2. Sınıf Yönetiminin Plan Program Boyutu .....	12
2.1.2.3. Sınıf Yönetiminin Zaman Boyutu .....	13
2.1.2.4. Sınıf Yönetiminin İletişim ve Etkileşim Boyutu .....	13
2.1.2.5. Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenlemeleri Boyutu .....	14
2.2. Disiplin .....	15
2.2.1. Okulda Disiplin .....	16
2.2.2. Disiplin Yaklaşımları (Yöntemleri) .....	16
2.2.2.1. Önleyici Disiplin .....	17
2.2.2.2. Düzeltici (İyileştirici) Disiplin .....	18
2.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin .....	18
2.4. Sınıfta Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Nedenleri .....	21
2.4.1. Aile .....	21
2.4.2. Öğretmen .....	22
2.4.3. Öğrenci .....	22
2.4.4. Sınıfın Yapısı ve Ortamı .....	23
2.4.5. Okul .....	23
2.4.6. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri .....	23
2.4.7. Bilgi ve İletişim Teknolojileri .....	24
2.5. Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan Yöntemler .....	24
2.5.1. Görmezden Gelmek .....	25
2.5.2. Sorunu Anlamak .....	25

2.5.3. Göz Teması Kurma .....	25
2.5.4. Fiziksel Yakınlık .....	26
2.5.5. Dokunma .....	26
2.5.6. Sessiz Kalma .....	26
2.5.7. Öğrenci ile Konuşma .....	26
2.5.8. Uyarma .....	27
2.5.9. Sınıf Kurallarının Hatırlatılması .....	27
2.5.10. Derste Değişiklik Yapma .....	28
2.5.11. Rehberlik Servisi ile İş Birliği Yapma .....	28
2.5.12. Aile ile İş Birliği Yapma .....	28
2.5.13. Sorumluluk Verme .....	29
2.5.14. Soru Sorma .....	29
2.5.15. Ceza Verme .....	29
2.6. Meta Analiz .....	30
2.6.1. Meta Analizin Tarihçesi .....	31
2.6.2. Meta Analiz Türleri .....	32
2.6.2.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi .....	32
2.6.2.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi .....	32
2.6.3. Meta Analizin Avantajları .....	33
2.6.4. Meta Analiz Yöntemi İçin Yapılan Eleştiriler ve Bu Eleştirilere Verilen Yanıtlar .....	34
2.6.5. Meta Analizde İstatistiksel Model Seçimi .....	36
2.6.5.1. Sabit Etkiler Modeli .....	36
2.6.5.2. Rastgele Etkiler Modeli .....	37
2.6.6. Meta Analizde Temel Basamaklar .....	37

2.6.6.1. Konunun Belirlenmesi .....	37
2.6.6.2. Araştırmanın Amaçlarının Belirlenmesi .....	37
2.6.6.3. Literatür Taraması.....	38
2.6.6.4. Ölçütlerin (Kriterlerin) Belirlenmesi .....	38
2.6.6.5. Temaların Belirlenmesi.....	38
2.6.6.6. Araştırma Sorusunun/Hipotezinin Belirlenmesi .....	39
2.6.6.7. Kodlama.....	39
2.6.6.8. Analiz.....	39
2.6.6.9. Etki Katsayısının Hesaplanması .....	39
2.6.6.10. Heterojenlik Testi .....	40
2.6.6.11. Genel Etkinin Hesaplanması.....	41
2.6.6.12. Son Kontroller.....	41
2.6.6.13. Yorum .....	42

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>43</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Verilerin Toplanması .....	43
3.2.1. Literatür Taramasında Kullanılan Anahtar Kelimeler .....	43
3.2.2. Tarama Yapılan Veri Tabanları ve Kaynaklar.....	43
3.2.3. Araştırmaya Dahil Etme Ölçütleri .....	44
3.2.4. Araştırmadan Hariç Tutma Ölçütleri .....	45
3.2.5. Kodlama Yöntemi.....	45
3.2.6. Bağımlı Değişken .....	46
3.2.7. Bağımsız Değişkenler .....	46
3.3. Verilerin Analizi .....	46

3.3.1. Etki Büyüklüğü Sınıflandırılmaları .....	47
---	----

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>49</b>
-------------------------	-----------

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması .....	49
---	----

4.1.1. Yayın Yanlılığı .....	49
------------------------------	----

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri .....	51
--	----

4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları .....	53
---	----

4.1.4. Cinsiyet Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği.....	54
---	----

4.1.5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	55
---	----

4.1.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği.....	55
--	----

4.1.7. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	56
--	----

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması .....	57
--	----

4.2.1. Yayın Yanlılığı .....	58
------------------------------	----

4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri .....	60
---	----

4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları .....	61
--	----

4.2.4. Mesleki Kıdem Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği.....	62
--	----

4.2.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	62
--	----

4.2.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği.....	63
--	----

4.2.7. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	64
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması.....	65
4.3.1. Yayın Yanlılığı .....	66
4.3.2. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri .....	68
4.3.3. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları .....	69
4.3.4. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği .....	70
4.3.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	71
4.3.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği.....	71
4.3.7. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	72
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması .....	74
4.4.1. Yayın Yanlılığı .....	74
4.4.2. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri .....	76
4.4.3. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları .....	78
4.4.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği.....	78
4.4.5. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	79
4.4.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği.....	80

4.4.7. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	80
---	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>83</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	83
5.1.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Sonuçlar .....	84
5.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni ile İlgili Sonuçlar .....	86
5.1.3. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni ile İlgili Sonuçlar.....	87
5.1.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni ile İlgili Sonuçlar .....	89
5.2. Öneriler .....	90
5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler .....	90
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	91
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>92</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>99</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>104</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Çalışmaların Yayın Türüne Göre Frekans ve Yüzde Tablosu.....	44
<b>Tablo 2.</b> Cinsiyet Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler İçin Frekans ve Yüzdeleri .....	52
<b>Tablo 3.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri .....	53
<b>Tablo 4.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü	55
<b>Tablo 5.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 6.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	56
<b>Tablo 7.</b> Mesleki Kıdem Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzdeleri.....	60
<b>Tablo 8.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri .....	61
<b>Tablo 9.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	63
<b>Tablo 10.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 11.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	64
<b>Tablo 12.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler İçin Frekans ve Yüzdeleri.....	68
<b>Tablo 13.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri .....	69
<b>Tablo 14.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü.....	71



<b>Tablo 15.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 16.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	72
<b>Tablo 17.</b> Sınıf Mevcudu Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler için Frekans ve Yüzdeleri.....	77
<b>Tablo 18.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri.....	78
<b>Tablo 19.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	79
<b>Tablo 20.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 21.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü .....	81

## GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği .... 50
- Grafik 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları ..... 51
- Grafik 3.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği..... 54
- Grafik 4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği ..... 57
- Grafik 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği .... 58
- Grafik 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları ..... 59
- Grafik 7.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği ..... 62
- Grafik 8.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği ..... 65
- Grafik 9.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği..... 66
- Grafik 10.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları ..... 67

<b>Grafik 11.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	70
<b>Grafik 12.</b> Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği.....	73
<b>Grafik 13.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği ....	75
<b>Grafik 14.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları .....	76
<b>Grafik 15.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	79
<b>Grafik 16.</b> Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği .....	82

## EKLER LİSTESİ

Ek-1. Kodlama Formu .....	99
Ek-2. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar .....	100
Ek-3. <i>df</i> ve anlamlılık seviyesi için $X^2$ kritik değerler tablosu .....	102
Ek- 4. Orijinallik Raporu .....	103



## KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

$\bar{x}$	: Grup Ortalaması
akt.	: Aktaran
$c$	: Kontrol grubu
$d$	: Etki büyüklüğü
$df$	: Serbestlik derecesi
EFSÖ	: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
$n$	: Örneklem sayısı
$p$	: Anlamlılık düzeyi
$s$	: Standart sapma
SE	: Standart hata
$S_{pooled}$	: Toplam standart sapma
$t$	: Uygulama grubu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar hayata geldikleri andan itibaren eğitim sürecinin içerisinde yer alır ve hayatı boyunca da bu sürecin içinde kalır (Kızılloluk, 2002). Eğitimin temel amacı, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini ortaya çıkarmaktır (Başaran, 1992). İnsanoğlu iyi davranışları küçüklükten başlayarak yetişkinliğe kadar öğrenir. Bu süreç boyunca kişinin davranışları, çevresindeki arkadaşlarının, ailesinin, okulun ve toplumun kontrolü altında gelişir (Binbaşıoğlu, 1990)

Sınıfta verimli bir eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleşebilmesi için sınıf ortamında disiplinin olması gerekmektedir. Sınıf ortamında disiplin yok ise öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi çok zordur (Aksoy, 2002). Sınıfta disiplini sağlamak amacıyla hâlihazırda bulunan sınıf ortamına, öğrencilerin durumlarına ve çevresel koşullara göre farklı yöntemlerin kullanılması gerekir. Öğrenciler sınıfta bağımsız bir şekilde hareket ettikleri takdirde disiplin sorunları her an meydana gelebilir. Sınıfta, disiplini sağlamak öğretmene düşmektedir. Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamasında birçok unsur etkilidir. Bunlar arasında öğretmenin, öğrencilerden beklentileri ve öğrencilere bakış açısı önemli bir yere sahiptir (Tümkiye, 2005).

Günümüz eğitim anlayışında disiplin, öğrencinin tamamen pasif olması değildir. Bunun tam tersine öğrencinin bir noktaya kadar serbest hareket edebilmesi ve sınıf için gerekli durumlarda alınan kararlarda söz sahibi olması ön görülmektedir. Öğretmen, öğrenciyi baskı altına almadan ve taviz vermeden sağlıklı bir şekilde iletişim kurarak eğitim öğretim sürecini devam ettirmelidir (Turgut, 1998). Öğretmen sahip olduğu mesleki donanımları ve kişisel özellikleri ile ilişkili olarak farklı disiplin anlayışlarına sahip olabilir (Bilgen, 1994).

Dünya hızlı bir şekilde değişmektedir. Ülkemizde bu değişimden doğal olarak etkilenmekte ve hızlı bir şekilde değişiklikler ve değişimler yaşanmaktadır. Eğitim ve disiplin anlayışları da bu değişimden etkilenmektedir. Değişimin ve gelişimin hızlı

olduğu ve yaşamın tüm alanlarını etkilediği bu süreçte dünyada olduğu gibi lkemizde de okullarda disiplin sorunlarında artış gözlenmektedir. Öğrenci ve öğretmenler aynı zaman diliminde, aynı meknda, ortak amaçlar ve beklentiler taşımalarına rağmen sınıfta sorunlar yaşanabilmektedir. Öğrenci ve öğretmenler günün büyük bir zaman diliminde iletişim kurarak, birbirlerini yargılayarak ve düşünerek sınıf ortamında birlikte zaman geçirmektedir. Bu süreçte ğretmen ile öğrenciler arasında anlaşmazlıklar baş gösterdiğinde sınıf ortamında ğretmen ve ğrenci arasında g mücadelesi ortaya çıkacaktır.

Günümüzde ğrenciyi merkeze alan bir eğitim ve disiplin anlayışı etkisini göstermektedir. Eğitimde de zaman değişse bile sınıf yönetiminde birtakım sorunlar ortaya çıkmaya devam edecektir. Çünkü insanın olduğu her yerde disiplin sorunları da var olmaya devam edecektir. Burada önemli olan bu disiplin sorunlarıyla doğru yöntem ve yaklaşımlar ile baş edebilmektir.

Sınıf ortamının düzenlenmesi ve sınıfın yönetilmesi ğretmenlerinin sınıf ortamında yerine getirmesi gereken görevleri arasındadır. Eğitim ğretim döneminin başında belirtilen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için ğretmen en önemli unsurdur. Bu sebeple ğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olduğunda öğrencilere doğru bir şekilde liderlik yapabilir (ubuku ve Girmen, 2008).

lkemizde sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Fakat bu araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçları tek çalışmada toplayan ve sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini genel olarak ortaya koyan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenerek meta analiz yöntemi ile birleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmanın temelinde bireysel araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların meta analiz yöntemiyle birleştirilmesi vardır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen sayısal verileri meta analiz yöntemi kullanılarak bir araya getirip her tema için tek bir sonuca varmak amaçlanmıştır. Bu

sebeple incelenen çalışmaların sayısal verileri kullanılarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem cümlesi; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından etki büyüklükleri nelerdir?

Problem cümlesi daha ayrıntılı olarak aşağıdaki alt problemlere ayrılmıştır:

- a. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?
- b. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?
- c. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?
- d. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitimde zaman geçişse bile sınıf yönetiminde birtakım sorunlar ortaya çıkmaya devam edecektir. Çünkü insanın olduğu her yerde disiplin sorunları da var olmaya devam edecektir. Burada önemli olan bu disiplin sorunlarıyla doğru yöntem ve yaklaşımlar ile baş edebilmektir.

Literatür incelendiğinde ülkemizde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini meta analiz yöntemi kullanılarak inceleyen herhangi bir bilimsel araştırmaya ulaşılammıştır. Bundan dolayı bu bilimsel araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin etki büyüklüklerinin ve incelenen çalışmalarda bazı değişkenler açısından etki büyüklükleri arasında farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca bu bilimsel araştırmanın sonuçlarının, ileride sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili yapılacak olan bilimsel araştırmalar için eleştirel bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere ilişkin etki büyüklüklerini hesaplayacak olması açısından da önem arz etmektedir.



Sağlık bilimlerinde popüler olan meta analiz yönteminin sınıf eğitimi alanında kullanılıyor olmasının bu yöntemin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönden aynı konudaki bağımsız bilimsel araştırmaların verilerinin istatistiksel olarak analiz edilmesi ve tüm bu bilimsel çalışmalardan bir senteze ulaşılması araştırmacılara yeni stratejik yönelimler sağlayabilecektir.

#### 1.4. Sayıtlar

- a. Meta analizine dâhil edilen çalışmalar, nicel araştırma kurallarına uygun şekilde yapılmıştır.
- b. Meta analizine dâhil edilen çalışmalardaki bulgular, araştırmacılar tarafından objektif şekilde raporlaştırılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini konu alan; Türkiye’de 2000-2017 yılları arasında bilimsel dergilerde yer alan makaleler ve YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi tarafından erişilebilen izinli olarak yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile,
- b. “Meta analiz çalışmasına dâhil edilecek araştırmaların seçilme ölçütleri”nde belirtilen nitelikleri taşıyan araştırmalar ile,
- c. Meta analiz yönteminin sınırlılıkları ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

- a. **Disiplin:** Öğrenciye uyması gereken davranışı benimsetirken yol gösterici olmak, öğrencinin uyması gereken davranışa uyup uymadığını kontrol etmek, doğru davranışlarını ödüllendirmek, doğru olmayan davranışı görüldüğünde uyarıda bulunup gerekirse cezalandırmaktır (Hesapçioğlu, 2008).
- b. **Disiplin Sorunu:** Sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetlerini engelleyen her türlü istenmedik öğrenci davranışlarıdır (Özdemir, 2011).
- c. **Sınıf Yönetimi:** Sınıfta kuralların oluşturulması, sınıf çevresinin düzenlenmesi, sağlıklı ilişkilerin kurulması, her zaman yapılacak işlerin belirlenmesi, olumsuz

davranışların önlenmesi ve ortaya çıkacak olan olumsuz davranışlara nasıl müdahale edileceğini içeren çok boyutlu bir kavramdır (Garrett, 2008).

- d. **Meta Analiz:** Birden çok bilimsel araştırmada elde edilen sonuçları bir araya getirip birleştirerek genel bir sonuç elde edilmesi için yapılan analiz anlamına geldiği gibi bilimsel bir araştırmaya ait elde edilen sonuçların tekrardan analiz edilmesi anlamı da taşımaktadır (Dinçer, 2014).
- e. **Etki Büyüklüğü:** Bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenden ne düzeyde etkilendiğini açıklayan katsayıya denir (Dinçer, 2014).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırma konusu olan sınıf yönetimi ve disiplin ile temel yöntem olan meta analize ilişkin kuramsal bilgiler; sınıf yönetimi ve disiplin, sınıfta karşılaşılan disiplin sorunları ve nedenleri, disiplin sorunlarına karşı kullanılan yöntemler ile meta analiz başlıkları altında verilmiştir.

#### 2.1. Sınıf Yönetimi

Eğitimde temel amaç şüphesiz yetişmekte olan gençlerin topluma verimli ve sağlıklı şekilde katılmalarına yardım etmek, bireysel yeteneklerini keşfedip eğitim aracılığıyla geliştirerek etkili vatandaşlar olarak topluma kazandırmaktır. Örgün eğitimin başlangıcı olan ilkokulda bu amacın hayata geçirilmesi çok önemlidir. Öyle ki ilköğretim, öğrencilere ilerideki hayatlarında alacakları sorumluluklar ve vazifeler için rehber olur. İlköğretimde kazanılan beceri, değer, bilgi ve alışkanlıklar yalnızca öğrenim hayatını değil, dünyaya ve topluma karşı iletişim becerilerini, bununla birlikte hayat gayelerine önemli ölçüde tesir etmektedir (Varış, 1997).

Celep (2002) sınıfı, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü üretim alanı, her alana dair pek çok davranışı kazandırmak için eğitim öğretimin yapıldığı alan şeklinde tanımlamaktadır. Aydın (2004)'a göre ise sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı bir yaşam meydanıdır. Yılda yaklaşık olarak 180 gün olan eğitim öğretim sürecinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Bundan dolayı sınıf, eğitim öğretim için oldukça fazla önem arz etmektedir. Tüm bu zaman dilinde öğretmen; müfredatın gerektirdiği kazanımları öğrencilere sunmak ve program dahilinde olan etkinlikleri öğrencilerde davranış haline getirmekle yükümlüdür. Bu nedenle öğretmenler sınıf yönetiminde uygulanması gereken kurallar ve teknikleri son derece iyi bir şekilde bilmeli ve uygulayabilmelidir.

Sınıf, dinamik ve gerçek hayatla birebir örtüşen canlı bir ortamdır. Sınıf; dinamik, canlı, akışın hep sürdüğü, eğitim öğretim faaliyetlerindeki sürece göre şekillenebilen bir ortamdır. Sınıfın özelliğinden ileri gelen bu canlılık ve dinamizm

öğrenciler üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Öğrencinin davranışlarını etkiler ve yön verir. Sınıftaki öğrencilerin aile kültürleri, yaşayış biçimleri, bakış açıları, yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları, öğrenme alanları ve öğrenme hızları farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin sahip olduğu yaşamlarından ve ilgi alanlarından kaynaklanan bu farklılıklar sınıfta disiplin sorunlarını meydana getiren nedenlerdir (Öztürk, 2011).

Sınıf yönetiminin tanımına baktığımızda ise, sınıftaki hedefi gerçekleştirmek için sınıfın içinde kullanılan öğretim kaynakları ile öğrencileri eş güdümlenerek faaliyete geçirme sürecidir (Celep, 2014). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmakla beraber; güven veren ve düzenli sınıf ortamının oluşturulmasını temel alır. Sınıf yönetimi kalıcı öğrenmeye ilişkin yöntemlerin çoğaltılmasını ve hayata geçirilmesini konu edinir. Bu doğrultuda sınıf yönetiminde hedef; öğrencide istendik davranışı oluşturacak pozitif, tertipli ve itimatlı sınıf ortamı oluşturmak ve bu ortamın devamlılığını sağlamaktır (Çalık, 2009). Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerin istenen davranışlarını teşvik etmek istediği ve istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmak için çalıştığı bir dizi etkinlik olarak tanımlanabilir (Layikh, 2019). Sınıf yönetiminde temel amaç, zamanı etkili ve verimli kullanmak, sınıf oluşumunu düzenli ve huzurlu bir şekilde sürdürmek, öğrencilerin kendi öğrenmelerini keşfederek uyumlu ve verimli bir öğrenme alanı oluşturmaktır (Erden, 2008). Sınıf yönetimi; öğrenci davranışlarının düzeltilmesi, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve iyi bir eğitim ortamının sağlanması için önemlidir (Pop, 2018).

Sınıf yönetimi faaliyetleri, meşakkatli ve uygulanması zaman alan zor bir iştir. Eğitim öğretimin gerektirdiği süre boyunca uzun saatler kalabalık bir öğrenci topluluğuyla olmak, yapılması gereken etkinlikleri detaylı bir şekilde planlamak, planlanan programın yürütülmesini sağlamak, sınıfta gerçekleşebilecek her türlü olaydan haberdar olmak oldukça güçtür. Öğretmen her öğrencisi ile tek tek ilgilenmek durumunda kalır. Bundan dolayı öğretmen her öğrencisini iyi tanımalı, onların dikkat sürelerini ve öğrenme şekillerini iyi bilip öğretim faaliyetlerini planlarken bu durumları göz önüne almalıdır (Başar, 2006).

### **2.1.1. Sınıf Yönetim Modelleri**

Eğitimdeki gelişmeler, toplumda meydana gelen gelişim ve değişimler ile bağlantılı olarak sınıf yönetimi modellerini otoriterden demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmenin başrollüğünden öğrencinin başrollüğüne yönlendirmiştir. Bu yeni yönelimlerin seçimi, sınıf ortamının gerektirdiği duruma göre değişiklikler gösterebilir (Başar, 2006).

Sınıf yönetiminde genellikle önlemsel, tepkisel, gelişimsel, bütünsel modeller kullanılır. Öğretmenler bu modellerden, sınıf ortamının gerektirdiği duruma göre farklı modelleri sınıflarında uygularlar. Öğretmen, bu modellerden birini kullanabilir veya ihtiyaç durumunda yapılan faaliyetin özelliklerine göre başka modellerden faydalanabilir. Öğretmen bu modellerden uygulanması gerekeni seçerken uygulanan etkinliklerin hedeflerini, sınıfın koşullarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Demirtaş, 2012).

#### **2.1.1.1. Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli**

Tepkisel sınıf yönetimi modelinde sınıfta yaşanan istenmedik olay ve öğrenci tutumlarının değiştirilmesi hedeflenir. Bunun için sınıfta istenmeyen bir olay ya da istenmeyen öğrenci davranışı gözlemlendiğinde anında tepki belirtilmesi söz konusudur (Ağaoğlu, 2002). Tepkisel anlayışın temelinde istenmedik bir davranışa tepki vermek vardır ve yapılan etkinlikler istenmedik davranışı yapan öğrenciye yönelik olmalıdır (Hesapçıoğlu, 2008).

İstenmeyen davranışın değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sınıf yönetim modelleri arasında klasik veya alışılmış model olarak yer alır. İşleyişi, istenmeyen davranışa anında tepki gösterme şeklindedir. Sınıf içinde düzen sağlamak için ödül-ceza türü etkinlikler içermektedir. Etkinlikler bireye değil gruba yöneliktir. Eğer bir öğretmen bu modeli sık sık uygulamak zorunda kalıyorsa sınıf yönetimi becerilerinde yeterli derecede başarılı olmadığı, başka modellerin gerektiği şekilde kullanılmadığı söylenebilir. Tepkisel modelin zayıf yönlerinden biri de etki tepki içeriğinden kaynaklanan, verilen her tepkiye öğrencinin bir karşı tepki üretmesidir. Ancak sınıfta istenmedik davranışlardan kaynaklanan bir sorun var ise bu modelin kullanılması söz konusu olabilir (Başar, 2006).

### **2.1.1.2. Önlemlsel Sınıf Yönetimi Modeli**

Bu model ile sınıf ortamında ilerleyen zamanlarda yaşanabilecek istenmedik davranışların önceden belirlenmesi ve hatalı davranışın sebep olacağı sınıf ortamındaki düzensizliğe dair önlemlerin alınması ve hata yapılmaması anlayışına dayanır. Önlemlsel model, istenmeyen davranışların yaşanmasını önleyecek bir dizi düzenlemeler getirir. Önlemlsel modele göre evde ve sosyal çevrede başlayan kültürel sosyalleşmenin devam ettiği yer sınıftır. Önlemlsel model ile sınıf içerisinde istenmeyen davranışların önceden tahmin edilebileceği sosyal bir ortam oluşturmak hedeflenir. Bu modelde esas olan problemin tespit edilmesi değil; istenmedik davranış ortaya çıkmadan evvel önlenmesi esastır. Bu model tek bir öğrenciden ziyade sınıftaki tüm öğrencilere yöneliktir (Çelik, 2005).

Bu modeli kullanan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda tecrübeli olmaları gerekmektedir. İstenen sonuçların alınması için okul yönetiminden yardım alınmalı ve aile ile de sıkı iş birliğine gidilmelidir (Yaka, 2006).

### **2.1.1.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli**

Öğrencilerin; sezgisel, fiziksel, zihinsel ve toplumsal gelişim seviyelerinin gerektirdiği etkinliklerin yapılması temeline dayanır. Herhangi bir uygulamaya başlamadan evvel, öğrencilerin gelişimsel bakımdan hazır olmaları öngörülür (Sarıtış, 2005).

Gelişimsel sınıf yönetim modeli dört aşamadan oluşur. Birinci aşama; öğrencinin öğrenim hayatının ilk basamağını oluşturan ilkökul dönemini kapsar. Bu aşamada öğretmen öğrenciyi yönlendirir, nerede nasıl davranması gerektiğini açıklar, böylelikle öğrencinin sorumluluklarının farkına varması sağlanır. İkinci aşama; 12 yaş dönemini kapsar. İçinde bulunduğu gelişimsel dönemleri gereği öğrenciler olgunlaşmaya başlar ve sınıf yönetimi üzerinde pek fazla durulmaz. Üçüncü aşama; 12-15 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde öğrenciler takdir görme ve beğenilme beklentisi içindedirler. Öğrencilerin takdir görme ve beğenilme beklentisi içerisinde göstermiş oldukları davranışlar öğretmenleri güç durumda bırakabilir. Son aşama ise ortaöğretim dönemini içine alır. Ortaöğretim yıllarında öğrencilerin öğretmenlerine, ebeveynlerine olan algısı değişir ve azalır; öğrencilerin asıl önemsedikleri kişiler

arkadaşları haline gelir, böylelikle öğrenci davranışlarında akran etkisi artar. Bu dönemler öğretmenler için sıkıntılı geçer. Çünkü öğrenci kimlik kazanma ve birey olma çabası içinde kritik bir dönemden geçer (Hesapçioğlu, 2008).

#### **2.1.1.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli**

Sınıf yönetiminde etkin olan tüm unsurların birlikte ele alınmasını öngörür. Bütünsel sınıf yönetimi modelinde özellikle 'önlemsel modele' önce yer verme, hem gruba hem bireye aynı ölçüde yönelme, hedeflenen davranışlara ulaşmak için sorun olacak davranışların sebeplerini sınıf ortamından kaldırma vardır. İstendik davranışın uygun yer ve ortamlarda meydana geleceği bilincine dayanarak sınıf ortamını düzenlemeye, tüm önlemsel yönetim gayretlerine rağmen meydana gelebilecek istenmedik hareket ve tutumları düzeltmek için tepkisel yönetim tekniklerinden faydalanmaya çalışılır. Bu modelde etkinlikler, öğrenci gelişimine uygun olarak öğrenci gelişim basamakları dikkate alınarak seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 2006).

Söz konusu olan modeller için her zaman ve her sınıf için kesin, doğru ve mükemmel uygulanabilir bir modelden bahsetmek mümkün değildir. Model seçiminde sınıfın, öğrencinin içinde bulunduğu etkenler söz konusudur. Öğretmenler yaşanan duruma göre tüm modellerden faydalanabileceği gibi gerekirse tek tek bu modellerden yararlanabilirler. Sorun teşkil eden ana etken; bir öğretmenin sınıf yöntemi modellerinden habersiz olması veya modelleri bilmesine rağmen hayata geçirememesidir. Bu durumda sınıfta oluşan yönetim boşluğundan kaynaklı yanlış öğrenci davranışları gözlemlenmesi kaçınılmazdır. Önlenemeyen ya da müdahale edilemeyen yanlış davranışların yaşandığı bir sınıfta hedeflenen programın ve istendik davranışların gerçekleştirilmesinden söz edilemez.

#### **2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetimi boyutu öğretimin yönetilmesi ve örgütlenmesini, öğrencilere nasıl davranılması gerektiği gibi faaliyetleri kapsar. Yönetimin başarılı bir şekilde yürütüldüğü sınıflarda öğrenci öğretmenin uyarılarına ihtiyaç duymaksızın kendi görev ve sorumluklarını bilir ve gerçekleştirir. Olumsuz davranışlar ve çatışma en düşük seviyededir. Öğrenci hedef davranışları gerçekleştirir ve öğretmenler başarılı ve huzurlu

hissederler. Diğer taraftan başarılı bir yönetimi olmayan sınıflarda kaos hakimdir. Ders esnasında gürültüyle oldukça fazla karşılaşılır. Öğrenciler söz dinlemez ve başına buyruk bir tutum sergilerken hedeflenen eğitim öğretim aksar ve istendik davranışların görülme olasılığı oldukça düşer (Günbayı, 2006).

Bu noktadan hareketle verimli bir ders için;

- a. Sınıfın fiziki koşullarının derse uygun hale getirilmesi,
- b. Ders öncesinden etkinliklerde kullanılacak materyallerin hazırlanması,
- c. Yapılacak etkinliklerin; öğrencinin seviyesine uygun olması, öğrencinin aktif olarak etkinliklerde rol alması ve bu süreçte öğrencilerin görüş ve isteklerinin dikkate alınması,
- d. Zamanın iyi kullanılması,
- e. Dersi bir oyun haline getirme ve öğrencilerde empati duygusunu aşılama yönelik oyunların oynanması,
- f. Sınıf ortamında öğrenciler arasında arkadaşlık bağının güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **2.1.2.1. Sınıf Yönetiminin Fiziki Mekân Boyutu**

Sınıfın görünümü, sıra düzeni, sıraların oturmaya uygunluğu, ışık ve ısınma durumları sınıfın fiziki yapısı kapsamındadır. Sınıfın fiziki yapısındaki etkenler istenilen düzeyde olmadığında ya da verimli bir şekilde kullanılmadığında sınıf yönetiminde aksamlar ve problemler yaşanabilir (Öztürk, 2011).

Sınıftaki öğrenci mevcudu, duvar ve görselliği oluşturan renkler veya etkinlikler, temizlik, gürültü seviyesi de sınıftaki fiziksel ortamın öğelerindendir (Celep, 2002). Bahsedilen tüm bu öğeler fiziksel düzeni oluştururken sınıfta etkili bir öğrenme öğretme ortamının oluşmasında önemli rol oynar (Ağaoğlu, 2002).

Öğretmen sınıf ortamını fiziksel olarak eğitim öğretim faaliyetlerine hazırlarken aşağıda yer alan bilgilere sahip olması gerekir. Bu da öğretmenin sınıf ortamında verimli olmasını sağlayacaktır (Ağaoğlu, 2002):

- a) Sınıfta rahat ve düzenli hareket edebilmek için ayrılmış alanlar,
- b) Öğrencilerin öğretmenlerini rahat bir şekilde görebilmeleri,



- c) Ders esnasında kullanacak materyallere kolayca ulaşabilmesi,
- d) Öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarını izlemeleri,
- e) Sınıfın yeterince ışıklandırılmış olması,
- f) Duvarların konsantrasyonu yoğunlaştıran uygun renklere boyanması,
- g) Sınıftaki hava akımını sağlayarak oksijen miktarının artırılması,
- h) Gerekli araç gereçlerin sınıfta bulunması,
- i) Tahta, sıra, masa ve sandalyenin öğrencilerin fiziki gelişimlerine uygun olması,
- i) Araç gereçlerin öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi.

Sınıfın fiziki açıdan iyi düzenlenmesi, eğitim öğretimde kaliteyi ve verimi arttırırken sınıfta istenmeyen davranışları en aza indirerek problem davranışların dersin önüne geçmesini önlemiş olur.

#### **2.1.2.2. Sınıf Yönetiminin Plan Program Boyutu**

Öğretmenin etkili bir öğretim yöneticisi olarak sınıfında eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmesini sağlar (Ağaoğlu, 2002). Eğitimde yapılan planlamalar, öğretim faaliyetlerinin aklın kurallarına uygun ve düzenli bir şekilde öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine temel oluşturur. Öğretim etkinliklerinin planlanması, ders planı yapmanın yanında kullanılacak araç gereç seçilmesi, ölçme değerlendirmede kullanılacak sınavların hazırlanması, sınıfta yürütülen eğitsel faaliyetlerin kolayca yürütülmesini de sağlamaktadır (Çalık, 2009).

Öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri, öğrenecekleri konunun toplumsal ve ekonomik hayat açısından önem seviyesi programın belirlenmesinde ana kriterlerdir. İstendik davranışların kazandırılması için öğrencinin gelişim düzeyi, hazırbulunuşluğu, toplumsal hayat seviyeleri dikkate alınmalı ve öğretim planları bu ölçütler doğrultusunda planlanmalıdır. Aksi takdirde öğretmenlerin hedeflenen davranışlara ulaşmada başarısız olacaklarından söz edilebilir (Aydın, 2011).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçları doğrultusunda planlanan ve uygulamaya geçirilen etkinliklerin değerlendirilme çalışmaları da bu boyutta yer alır. Sınıf etkinliklerinin planlanması ve örgütlenmesi, ders esnasında yaşanabilecek olumsuz

davranışların önüne geçerek problem davranışların azaltılmasını sağlar. Bu planlarda sınıfta yapılacak yıllık, ünite boyunca ve günlük olarak gerçekleştirilecek rutinler yer alır (Demirtaş, 2012).

### **2.1.2.3. Sınıf Yönetiminin Zaman Boyutu**

Eğitim öğretim için oluşturulmuş programların doğru şekilde uygulanması için ders saatleri içerisinde zamanı etkili kullanmak önem arz etmektedir. Etkili öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için zamanın verimli kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin güdülenmesi; öğrenme hedeflerine ulaşılması, dikkatlerini ders etkinliklerine yoğunlaştırması, zamanın verimli ve etkili kullanılması ile sağlanır. Verimli zaman yönetimi sayesinde öğrenciler; disiplinli, dengeli ve verimli çalışmaya yönlendirilir. Öğretmenler zamanın verimli kullanılması konusunda öğrencilerine rol model olurlar. Buna bağlı olarak doğru kullanılan zaman hem öğretmene hem öğrenciye hem de okul yönetimine tasarruf sağlar (Bayrakçı, 2011).

Bir öğretmenden eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılmış zamanı etkili kullanması beklenir. Aksi takdirde eğitim öğretim etkinliklerinin aksaması ve sınıfın etkili yönetilememesi durumları söz konusu olacaktır. Öğretmen, öğretim etkinliklerini iyi planlamakla birlikte öğrencilere gereken zamanı ayırmak ve bu zaman diliminde öğrencilerin öğrenmesi için çalışmak ile yükümlüdür (Çelik, 2005).

### **2.1.2.4. Sınıf Yönetiminin İletişim ve Etkileşim Boyutu**

Öğretmen sınıftaki öğrencileri ile iyi bir iletişim kurmayı başardıysa sınıf yönetimi açısından büyük sıkıntılar yaşamayacaktır. İletişim, sınıf yönetiminin en temel öğelerindedir. Öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlar ile sınıf ortamında oluşturulmuş iletişim arasında doğru orantı bulunmaktadır. Hem öğretmen hem de öğrenci anlatmak istediklerini karşılıklı bir anlam bağı kurarak ifade edebilirler. Eğer öğretmen iletişim açısından sorun yaşıyorsa başarılı bir sınıf yönetiminden söz edemeyiz. Öğretmenin öğrencilere konu ile ilgili bilgiyi aktarması ve öğrenme öğretme süreci sınıf içi iletişim şeklidir. Bu süreçte öğrenci her zaman istekli olmayacaktır. Burada öğretmen, öğretme becerilerini kullanarak öğrenciyi süreçte aktif ve istekli hale getirmelidir. Bunun gerçekleşmesi öğrenciler ve öğretmen arasında iyi bir iletişimin

olmasına bağlıdır. Öğrenciler ve öğretmen arasında iyi bir iletişimin olması ders esnasında kullanılan yöntem kadar önemlidir (Yiğit, 2004).

Öğretmen ve öğrencilerin sene başında birlikte belirlemiş oldukları sınıf kurallarının öğrenci tarafından kabul görmesi ve bu kurallara uyulması da iletişim ve etkileşim boyutu kapsamındadır (Sarı ve Dilmaç, 2004). Sınıf içerisinde ve sınıf dışında gerçekleşen etkinliklerin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşmesine sınıf kuralları yardım eder. Eğer bir sınıfta kurallar belirlenmediyse eğitim öğretim süreci bu sınıfta biraz zorlaşır. Belirlenen kurallar, sınıf ortamında istenmedik davranışlar dikkate alınarak eğitim öğretim yılının başında öğrenciler ile birlikte oluşturulup yıl içerisinde öğrenci davranışlarına göre şekillendirilmelidir. Kurallar, sınıfta yaşanabilecek problem davranışların önlenmesi için geliştirilmelidir (Demirtaş, 2012).

#### **2.1.2.5. Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenlemeleri Boyutu**

Öğretmen, sınıfta iletişim düzeninin kurulmasını ve sınıfta düzenin oluşmasını sağlayan, sınıf ortamını eğitim öğretime uygun hale getiren mimardır. Sınıf içerisinde yaşanan olumsuz durumlardaki artış öğretmenlerin sınıf kurallarını önceden belirlenmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin sergileyeceği davranışları, öğretmen önceden tahmin edip buna göre önlemler alarak düzeni sağlamalıdır. İstenmeyen davranışların yaşanmadığı bir sınıf ortamı oluşturmak, eğitim öğretim amaçlarının açık olduğu, öğrencilerin derse aktif katıldığı, ders etkinlikleri için ayrılan zamanın verimli kullanıldığı bir program tasarımıyla mümkündür (Yiğit, 2004).

Öğretmenlerin, belirtilen sınıf yönetim boyutlarına hâkim olması ve bu konularda yeterli bir donanımına sahip olması ders işlerken zorlanmadan düzenli ve güzel bir şekilde sınıfı yönetebilmesini sağlayacaktır. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrenmeye uygun ortam oluşturması, fiziksel ortamı öğrenmeyi kolaylaştırabilecek bir şekilde düzenlemesi, öğretim esnasında kontrolü ele alabilmesi ve zaman yönetimindeki yeterlilikleri, sınıftaki ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf ortamındaki iletişim kurallarına göre idare etmesi, iletişimin düzenlenebilmesi ve öğrenciyi motive etmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanındaki kabiliyetlerini oluşturmaktadır (Akin ve Koçak, 2007).

## 2.2. Disiplin

Disiplin kavramı, günlük yaşamda “düzen, intizam” manasında kullanılmaktadır. Yine disiplin, “itaat eğitimi” anlamına da gelmektedir. Eğitimdeki karşılığı ise öğrenciye uyması gereken davranışı benimsetirken yol gösterici olmak, öğrencinin uyması gereken davranışa uyup uymadığını kontrol etmek, doğru davranışlarını ödüllendirmek, doğru olmayan davranışı görüldüğünde uyarıda bulunup gerekirse cezalandırmaktır (Hesapçıoğlu, 2008).

Disiplin, kişiye göstermiş olduğu hangi davranışının doğru ve geçerli, hangi davranışının yanlış ve geçersiz olduğunu öğretmek; kişinin bu uyarılara göre öğrendiklerinden hangisini uyguladığını kontrol etmektir (Kaya, 2002). Yavuzer (2005)'e göre disiplin, bireyde olması beklenen istedik davranış ve alışkanlıklar vasıtasıyla, bireyin kendisiyle ve toplumla uyum sağlayarak hayata hazırlama aşamasıdır. Disiplin yalnızca uyulması gereken kurallar olarak sınırlandırılmamalı aynı zamanda öğretmenin öğrencileriyle kuracağı sağlıklı ve karşılıklı anlayışa dayalı kurulan samimi ve insani bağ olarak da tanımlanmaktadır (Özcan, 2008). Sınıf ortamında disiplin ise, düzeni bozan ve öğrenme yaşantılarını engelleyen öğrencilerin yanlış davranışlarının önlenmesine ilişkin öğretmenin tepkileridir (Ünal ve Ada, 2000).

Eğitim bilimlerinde disiplinin ana amacı, öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışları denetlemeyi öğrenmelerini sağlamak yani öğrencinin kendisinde öz disiplin becerisini geliştirmesini sağlamaktır. Öğretmenin buradaki vazifesi öğrenciye yol göstererek öğrencinin içerisinde yaşamış olduğu toplumun ve evrensel kültür tarafından kabul görmüş iyi davranışları kazanmasını sağlamaktır. Öğretmen üzerine düşen vazifeyi yerine getirdiği takdirde öğrenci sergileyeceği davranışlardan hangisinin sosyal hayatında kabul göreceğini hangisinin ise sosyal hayatında kabul görmeyeceğini anlayabilir (Ertuğrul, 2007).

Disiplin; hem kişilere hem kendine itina ve saygı hareketi olarak tanımlandığında; “iddiasızlık”, “edilgenlik”, “suskunluk”, “utangaçlık”, ve “ihtiyat” gibi abartılı kontrollü davranışlar, kontrol edilmeyen davranışlar kadar kabul edilmez olur. Bununla beraber, eğer disiplin sistemlerinin hedefi, toplumda yaşayan her kişiye kendini gerçekleştirilmesi için duygusal ve sosyal güvenlik oluşturmaksa, bireylerin göstermiş olduğu kontrolsüz davranışları kadar abartılı kontrollü davranışlarını da

incelemek gerekir. Kontrolsüz davranışlar kadar abartılı kontrollü davranışlar da bireyin gelişmesinde engel teşkil eder ki bu daha fazla rastlanan bir durumdur. Abartılı kontrollü tepkiler, disiplin sisteminde temel amaç değillerdir; çünkü görünürde diğer bireylerin yaşamlarına müdahalede bulunmazlar. Fakat disiplin sistemleri iki grubu da incelemedikçe etkin bir disiplin oluşması beklenemez (Humphreys, 1999).

### **2.2.1. Okulda Disiplin**

Eğitimde disiplinin amacı, öğrenciye öz denetim ve öz değerlendirme kabiliyeti kazandırmaktır. Böylelikle öğrenciye toplumsal değerlere uygun, davranışlarının hangisinin iyi, hangisinin kötü olduğunu kavratmaktadır. Fakat bu süreç; öğrencinin öğrenmeye hazır, açık ve evrensel değerleri gözeterek belirli bir ahenk içinde olmasını sağlanmalıdır. Bu sebeple öğretmen, hangi davranışın iyi hangisinin kötü olduğunu öğretirken; yerel değerleri ulusal değerlerle, ulusal değerleri evrensel değerlerle birleştirerek bir sentez yapmayı ihmal etmemelidir (Halis, 2002).

Okul ortamında disiplini yönetmeye katkı sağlayan başlıca etkenler; uygun bir eğitim programı, iyi bir rehberlik hizmeti, aktif okul veli ilişkisi, okulun fiziki koşullarının etkin kullanılması olarak sıralanır (Küçükahmet, 1995).

Görüldüğü üzere okulda disiplin çok yönlü bir konudur. Okuldaki yönetim anlayışı, içinde bulunduğu toplumun özellikleri, öğretmenin aldığı eğitim ve yönetim anlayışı, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları, ailesel ve toplumsal etkilerin birleşimi okulda disiplinin yönünü ve önemini belirleyen faktörler olarak görülür.

### **2.2.2. Disiplin Yaklaşımları (Yöntemleri)**

Disiplinin tarihsel gelişimi incelendiğinde hatalı davranışları bulunan kişilerin intikam almayı hedefleyen intikamcı disiplin görüşünün, zamanla yerini cezalandırıcı disiplin görüşüne bıraktığı görülmektedir. Toplumun yararı için suç işleyen bireye ceza verme anlayışı yerini, aydınlanma felsefesinin etkisiyle, korkutmaya dayanan hatalı davranışın önünü kesmeye bırakmıştır. Cezanın vazgeçilebilir özelliği vurgulanmıştır. Bunun ardından cezaya karşın hatalı davranışların devam etmesi sebebiyle iyileştirici yaklaşım geliştirilmiştir. Danışmanlık sisteminden faydalanarak, kişinin toplumun huzurunu bozmamaya yönelik davranışlar göstermelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu

gelişmeler ve değişimler toplumu önleyici disiplin düşüncesine yöneltmiştir (Tosun, 2002). İnsancıl yaklaşımın sayesinde ulaşılan önleyicilik yaklaşımından geriye doğru baktığımızda disiplin anlayışlarının ortaya çıkardığı veya yansıttığı disiplin yöntemlerini önleyici ve düzenleyici disiplin olmak üzere ikiye ayırabiliriz.

### **2.2.2.1. Önleyici Disiplin**

Modern eğitime uygunluğundan dolayı önleyici disiplin görüşü en çok kabul görülen anlayış haline gelmiştir. Önleyici yaklaşım, sınıf ortamında mantıksal düzenlemeler yaparak öğrencinin özdenetimini ve kendini disipline etmesini amaçlar. Öğrencilerin hareketlerini olumsuz bir şekilde etkileyen etkenlerin düzenlenmesi ve iyi yönetilmesiyle istenen uygun davranışların alışkanlık haline gelebileceğinden söz edilebilir (Saritaş, 2005).

Disiplin sorunlarını sorun yaşandıktan sonra engellemek, yaşanmadan önce önlemekten daha güçtür. Bu nedenle sorunun ortaya çıkmadan önlenmesinde dikkat edilmesi gereken faktörler şunlardır (Temel, 2005):

- a. Yapılan davranıştan çok yapılması gereken davranışlar üzerinde durulmalıdır. Mesela, yerlere çöp atma diye uyarmak yerine yerlere çöp atmamasını söylemek daha uygundur.
- b. Etkinlik süresince öğrencilere görevler verilerek öğrenciye boş zaman imkanı tanınmamalıdır. Verilen görevi tamamlayan öğrenciye başka bir görev verilerek öğrencinin istenmedik davranışlar sergilenmesinin önüne geçilmiş olunacaktır.
- c. Ders esnasında öğrencinin ilgisini çekecek materyallere yer verilmeli, farklı öğretim teknik ve yöntemlerine başvurulmalıdır.
- d. Her öğrenci tektir, bundan dolayı her öğrencinin kişilik özellikleri dikkate alınmalıdır.
- e. Öğrencinin öğrenemediği konuların nedenleri soruşturulmalı, tekrar gözden geçirilmeli gerekirse farklı yöntem ve tekniklerle yeniden anlatılmalıdır. Öğrencinin öğrenmediği konular öğrenciye karşı koz olarak kullanılmamalıdır.
- f. Öğrenci bir işi başarmaktan doğan zevki tatmalıdır.

### 2.2.2.2. Düzeltici (İyileştirici) Disiplin

Bu kuram kişide, kabul edilmiş hali hazırdaki nizam ve kaidelere karşı gelmekten ziyade, bu nizam ve kaidelere uymayı vurgulayan bir temele dayanmaktadır. Öğrencinin istenmeyen davranış gösterme nedenleri farklılık gösterir. Bu kuramda amaç; istenmeyen davranışın neden kaynaklandığını doğru tespit edip davranışı ortaya çıkaran ana faktörleri yok ederek öğrencide var olan problemi ortadan kaldırmaktır (Sarıtaş, 2005).

Okulda disiplin problemi sergileyen öğrencilere karşı öğretmenler şu ilkelere dikkat etmelidir (Temel, 2005):

- a. Öğrenci, hatalı davranışı sergilediği andan cezanın uygulanacağı ana kadar akranlarından uzak tutulmalı, akranlarının yanında olumsuz eleştiriye maruz kalmamalı ve cezalandırılmamalıdır.
- b. Öğrenciyle yanlış davranışı hakkında konuşularak öğrencinin özür dilemesi sağlanmalıdır.
- c. Problem davranışın ortadan kalkması durumunda bu yanlış davranış öğrenciye hatırlatılmamalı ve üzerinde durulmamalıdır. Aksi takdirde yeni problem davranışlar yaşanabilir.
- d. Bir öğretmenin, öğrencisini sınıftan uzaklaştırmaya, işlenen dersten mahrum bırakmaya ve okuldan atmaya hakkı yoktur.
- e. Yaşanan problem, küçük bir olay ise görmezden gelinebilir. Örneğin; okul bahçesinde oyun oynarken koşan bir öğrencinin arkadaşının düşmesine sebep oldu diye cezalandırılması manasızdır. Öğrenci ile zarar verdiği arkadaşından özür dilemesi ve bir dahaki sefere daha dikkatli olması gerektiği hakkında konuşularak olayın yatıştırılması yeterli olacaktır.

### 2.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetimi ve disiplin aynı manada olmayan farklı kavramlardır. Sınıf yönetimi, disiplin kavramını içine alan geniş bir tanımdır. Disiplin, sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Disiplin, özellikle öğrencilerin davranışlarına odaklanır. Sınıf yönetimine

karşın disiplin, öğrencinin sorumluluğudur. Disiplin, uygun davranışla alakalıdır (İlgar, 2007). Sınıf yönetimi, okul ve sınıf içi kural olarak belirlenmiş ilkelere uyma, sınıf kurallarını, öğrencilerin uygulanan kurallara duyarlılığını ve sınıf ortamında yürütülen öğrenme faaliyetinin verimliliğini arttırıcı düzenlemeleri içerirken; disiplin, sınıf içi ve dışı düzen bozan ve eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin müdahale etmesini içerir (Aydın, 2001).

Sınıfta oluşturulan disiplinli ortam öğrencilerin davranışlarını, öğrenmelerini ve kişisel gelişimlerini etkiler. Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen, eğitim öğretim etkinliklerinde daha verimli çalışmalar yapabileceği gibi ebeveynler üzerinde de olumlu etkiler bırakır. Sınıf yönetiminde başarısız olan bir öğretmenin öğrencilerinin üzerindeki olumlu etkisi azalır ve eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte zorluk çeker (Aydın, 2001).

Korkmaz (2002) ve Özdemir (2011)'e göre öğrencilerin sınıfta sergilemiş oldukları davranışları, sorun davranışlar diye isimlendirmek için dört ana kriter bulunmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencinin sergilemiş olduğu davranışın, kendisinin veya sınıftaki akranlarının öğrenmesinin önüne geçmesi,
2. Öğrencinin sergilemiş olduğu davranışın, kendisinin veya sınıftaki akranlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
3. Öğrencinin sergilemiş olduğu davranışın, okul araç ve gereçleri ile akranlarının eşyalarına zarar vermesi,
4. Öğrencinin sergilemiş olduğu davranışın, öğrencinin sınıf arkadaşları ile sosyalleşmesini engellemesidir.

Evertson ve diğerleri (1997; akt. Aydın, 2004), istenmeyen davranışları, sorun olarak algılanmayan davranışlar, küçük sorunlar, önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar, yükselme ve yayılma sorunları olarak sınıflandırmışlardır.

- a) *Sorun Olarak Algılanmayan Davranışlar*: Ufak tefek dikkatsizlikler, ders esnasından konular arası geçişlerde yapılan ufak konuşmalar, uzun sürmeyen



dalgınlıklar sorun olarak görülmeyen davranışlardandır. Bu davranışların sorun olarak algılanmamasının sebebi ise bu davranışların öğrenme ve öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilememesidir. Bu tip davranışlar büyütülmemelidir. Eğer bu davranışlar büyütülürse ders devamlı bölünür, süreç aksar ve öğretmenin enerjisi tükenir. (Çelik, 2005).

- b) *Küçük Sorunlar*: Sınıfta oluşturulan kurallara karşı öğrencilerin yaptığı hatalı davranışlar küçük sorunlardır. Sınıf ortamında bu davranışlarla karşılaşıldığında ders etkinlikleri aksar ve öğrencilerin öğrenmeleri güçleşir. Örneğin; öğrencinin sınıfta izin almadan dolaşması, dersle ilgisi olmayan bir şey yapması, işlenen konu dışında başka bir konuyla ilgilenmesi, grup çalışmaları esnasında yaşanan sorunlar vb. Bu davranışlar uzun sürmedikleri takdirde küçük olan rahatsızlıklardır (Celep, 2014).
- c) *Önemli Ancak Etkisi ve Alanı Sınırlanmış Sorunlar*: Bu tip davranışlar, öğretim etkinliklerini bozan ve öğrenmeyi önemli derecede engelleyen problem durumlarıdır. Bu tür davranışlar sınıfın tamamında gözlemlenmez, bir veya birkaç öğrenci ile sınırlı kalır. Örneğin; bir veya birkaç öğrencinin sürekli olarak derse ilgisiz davranması, ders esnasında sınıfta dolaşması, izinsiz ve konuya dair olmayan diyaloglar, okulda ve sınıfta belirlenen kurallara sık sık uymaması ve faaliyetlere katılmaya ilgi göstermemesi gibi tekrarlanan davranışlar örnek olarak verilebilir. Bunlar ciddi bir şekilde sorun teşkil eden davranışlardır. Çeşitli teknik ve yöntemler kullanılarak, sınıf ve okulda uyulması gereken kurallar göz önünde bulundurularak bu tip davranışlar çözüme kavuşturulabilir (Celep, 2002).
- d) *Artan ve Yayılan Sorunlar*: Ufak tefek problem davranışların dahi süreklilik göstererek sınıf ortamını, öğretimin akışını ve düzenini tehdit etmeye başlamasıdır. Pek çok öğrencinin sınıfta gezinmesi ve bağırarak konuşması, tüm uyarılara rağmen konuşmaların ve gezinmelerin devam etmesi ve öğretmenle iş birliği yapmayı reddetmeleri örnek olarak verilebilir (Eleser, 2007).

## 2.4. Sınıfta Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Nedenleri

Her ne kadar istenmese de öğretmen sınıfta çeşitli disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kalacaktır. Bu sorunlar kimi zaman öğretmenden kimi zaman da sınıfın niteliğinden kaynaklanacaktır. Öğretmen, öğrenme öğretme etkinliklerinin hedefine varmasını engelleyici bu durumlardan pek çok zaman memnun değildir. Bu davranışlar yaşandığında ders sürerken problem davranışları kontrol altına almak önemli bir sınıf yönetim becerisi gerektirir (Korkmaz, 2002).

Görgü kurallarına ve hijyen kurallarına uymama, kötü söz kullanma, akranlarını rahatsız etme, üstüne düşen görevi yaparken gelişi güzel ve özensiz davranma, derse kayıtsızlık, ders esnasında rahatsız edici derecede uzun süren diyaloglar, ders esnasında başka şeylerle ilgilenme, akranlarının ders takibini veya çalışmalarını bölme, akranlarına hatta öğretmenine saygısız davranma ders esnasında sıkça rastlanan istenmedik davranışlardır. Kendi eşyalarına, akranlarına, okula zarar verme sınıfta karşılaşılan istenmedik davranışlardır. Öğretmen, yapılan davranışın ne olduğuna ve nasıl bir durumda yapılırsa hangi tepkilerin verileceğine dair yol gösterici olmalı bu konuda işaretler ve ipuçları vermeli, durumun sonucuna dair açıklamalarda bulunmalıdır. Böylece öğrenciler hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğu kanaatine varabilir. Öğretmenler öğrencilerin hatalı davranışlarına kayıtsız kalır ve uyarıda bulunmazsa öğrenci davranışının hatalı olduğunun farkına varamayacak ve davranışı sergilemeye devam edecektir (Başar, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler genel olarak şu şekilde belirtilmiştir:

### 2.4.1. Aile

Çocuğun davranışlarının biçimlendiği en önemli yer ailedir (Erden, 2001). Anne baba çocuğun ilk öğretmenidir. Öğrenci davranışının temel kaynağını aile hayatı ve aile içerisinde öğrenilenler oluşturmaktadır (Başar, 2006). Aile içerisinde çocuğu haklarından mahrum bırakma, korkutma, şiddete dayalı disiplin, ceza verme, sevgi ile yaklaşmama, kardeşler arasında ayırım yapma, alay etme ve çocuğu önemsememe gibi davranışlar sergilemek disiplin sorunlarının meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Sadık, 2006).

### 2.4.2. Öğretmen

Öğretmenin tecrübesi, sağlık durumu, kişilik özellikleri, kullanmış olduğu yöntem ve teknik, yetişmiş olduğu kültür gibi etmenler sınıf yönetimini etkileyebilir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri öğrencileri anlaması da sınıf yönetiminde etkilidir (Erdoğan, 2008).

Öğretmen öğrenciler ile iyi bir iletişim kuramamış, sınıfta otoriteyi sağlayamamış, sınıfta olup bitenlerden haberdar değilse; öğrenciler öğretmeni dinlemezler ve öğretmenin vermiş olduğu görevleri yerine getirmezler. Bu durumda da disiplin sorunları sınıfta baş göstermeye başlayacaktır. Ders esnasında oluşan boş vakit öğrencinin istenmedik davranışlar sergilemesine neden olur. Öğretmen ders esnasında zamanı en iyi şekilde yönetebilmelidir. Öğretmen sınıfta gerçekleştireceği etkinlikleri önceden planlayıp plan doğrultusunda etkinlikleri zamanında yapmalıdır. Böylece öğretmen sınıfta zamanı iyi bir şekilde yönetebilir. Eğer planlama yapılmadan derse girilirse öğretmen ne yapacağını, ne anlatacağını bilemeyeceği için disiplin sorunları ortaya çıkar (Sarıtaş, 2005).

### 2.4.3. Öğrenci

Öğrencilerin kendileri ile ilgili olumsuz bir tutum geliştirmeleri, öğrencinin kendi içinde disiplin sorunları yaşamasına neden olabilmektedir. Kendilerini yeterli seviyede görmeyen öğrenciler farklı davranışlar sergileyeceklerdir. Kimi öğrencide gelişimlerinden kaynaklanan öğretmene karşı çıkma ve dikkat çekme arzusu olabilir (Çalık, 2009). Öğrencinin kendisinde var olan bazı özellikleri sınıfta göstermiş olduğu problem davranışın kaynağı olabilir. Öğrenci kendisine has olan kişilik özellikleri ile sınıfta yerini alır. Her öğrencinin kişilik özellikleri farklılık göstermektedir. Özgüven eksikliği, bilgi eksikliği, geç öğrenme, zihinsel ve bedensel engel gibi özelliklere sahip öğrenciler bir sebeple de olsa okulda soruna sebep olabilirler (Halis, 2001).

Bir sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı; sınıfın seviyesine, anlatılacak konuya, öğretmenin kullanmış olduğu yöntemlere, öğretmenlerin yeteneklerine ve öğretme becerisine göre farklılık gösterebilir. Fakat ilkokulda öğrencilerin hareketli bir yapıda olması ve bazı temel becerileri ilk defa kazanıyor olması öğrencilerle birebir

ilgilenilmesini ve sınıf mevcudunun 20-25 öğrenci olmasını gerekli kılmaktadır (Erden, 1998).

#### **2.4.4. Sınıfın Yapısı ve Ortamı**

Sınıfın fiziksel özelliklerinin, öğrencilerin temel gereksinimlerine ve eğitim öğretim faaliyetlerine göre ayarlanmış olması gerekmektedir. Oturma düzeni, okul binasının yapısı, ışık, ısı, sınıftaki araç gereçler, öğrenci sayısının fazla olması, dışarıdan gelen sesler, temizlik gibi değişkenler disiplin sorunlarının ortaya çıkma olasılığını ve öğretmenin bu davranışları önleme ve durdurma becerilerini etkiler (Ağaoğlu, 2002).

#### **2.4.5. Okul**

Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerden biri de okul iklimidir. Okul iklimi öğrenci davranışlarını önemli derecede etkiler. Okul yöneticilerinin otoriter bir tutum sergilemesi, çocukların ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmadığı okulda, olumlu bir iklimin oluşması olanaksızdır. Böyle bir ortamda öğrenciler, mutsuz olur ve korkarlar. Bundan dolayı öğrenciler istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Halis, 2001).

#### **2.4.6. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri**

Program süreci, belirlenen hedefler doğrultusunda seçme, ayıklama, tasnif etme, tatbik etme ve değerlendirme işlemidir. Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim programları hazırlanmaktadır. Ülkemizde çevresel ve kültürel faktörler ile gelenekler çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte okulların sahip olduğu kaynaklar, toplumun beklentileri, öğrenci seviyeleri gibi çeşitlilikler de mevcuttur. Bundan dolayı öğretmenler programın ana kriterlerini dikkate alarak değişiklikleri ve gerekli düzenlemeleri yapmakla yetkilidir (Kıran, 2009). Bu gerekli düzenlemeler yapılmadığı takdirde, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır.

#### **2.4.7. Bilgi ve İletişim Teknolojileri**

Öğrencinin içerisinde yaşamış olduğu toplumda yer alan bireyler değil; internet, bilgisayar, televizyon, gazete vb. alanlarda yapılan içeriklerde öğrencilerin davranışlarını etkileyebilmektedir (Kıran, 2009).

#### **2.5. Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan Yöntemler**

Sınıf disiplinini sağlamak için öğretmenlerin yapmaları gereken en önemli husus, disiplin sorunu ortaya çıkmadan alınacak önlemler ve engelleyici yöntemlerle disiplin sorununun ortaya çıkmasını önlemektir. Öğrencilerin ders esnasında ilgi çekici etkinliklerle uğraşması, sınıf ortamında boş bırakılmaması sorun davranışların ortaya çıkma olasılıklarını azaltacaktır. Ders saatlerinin mümkün olduğunca öğrenci çalışmalarına ayrılması, derslerde ilgi çekici materyallerin her zaman kullanılması, sınıf kurallarının öğrenciler tarafından biliniyor olması, öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde dürüst, samimi, sıcak ama ciddi olması, eğitim öğretim ortamının iyi düzenlenmesi sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını engelleyecektir (Kutlu, 2006).

Öğretmenler genellikle öğrenci davranışlarını yönetmek için sözlü olmayan mesajlar, uyarılar ve öğrencilerin öğretim etkinliklerini içeren olumlu pekiştirici gibi önleyici, olumlu ve daha az müdahaleci yöntemleri kullanma eğilimindedir (Atıcı, 2007). Öğretmen, öğrencileri sınıf ortamında gözlem yoluyla takip ederek uygun olmayan ve düzeltilmesi gereken öğrenci davranışlarını tespit edip öğrencinin hangi durumlarda istenmeyen davranışları sergilediğini belirlemelidir. Çünkü sınıf yönetiminde belirleyici olan kavramlardan biri de uygun olmayan davranışlardır. Öğrenciler, istenmedik davranışlar sergilediğinde yönetim ve disipline duyulan ihtiyaç belirgin hale gelmektedir.

Literatürde öğretmenlerin sınıftaki disiplin sorunlarına karşı sıkça başvurdukları yöntemlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

### **2.5.1. Görmezden Gelmek**

Öğretmenlerin, istedik davranışlar sergileyen öğrenciler ile ilgilenmesi ve istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle ilgilenmemesi, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemeyi bırakmasını sağlayabilir (Korkmaz, 2002).

Öğrenci davranışlarından bazıları süreklilik göstermeyen masum davranışlardır. Bu tür sorunları büyük bir sorunmuş gibi göstermek doğru bir eylem değildir. Öğretmen, öğrencilerin bazı istenmedik davranışlarını görmezden gelerek, öğrencilerin dersten koparak olumsuz bir sınıf ortamı oluşmasını önleyebilir. Öğretmen, bunu yaparken öğrencinin yapmış olduğu hatalı davranışı onaylamadığını belli ederek, öğrencinin bu davranışını pekiştirmemelidir. Çünkü öğrenci, öğretmen bunu gördü ama bir şey demedi anlayışı ile hatalı davranışının onaylandığını düşünebilir. Bundan dolayı bazı problemleri büyütmemek iyidir, ancak öğretmen istenmeyen bu davranışı onaylamadığını beden dilini kullanarak belirtmelidir (Erdoğan, 2008).

### **2.5.2. Sorunu Anlamak**

Davranışın tanınması, ilerleyen zamanlarda gerçekleşecek olan olaylara doğru bir şekilde yaklaşmaya yardımcı olur. Davranışın belirlenmesi, sergilenen davranış, davranışı sergileyenler ve davranışın meydana geldiği ortam ile ilgili veri toplamayı gerektirir. Davranışın yorumlanması, öğrencinin sergilemiş olduğu davranışın muhtemel nedenlerini için öğretmene yol gösterebilir (Başar, 1999).

### **2.5.3. Göz Teması Kurma**

Dersin akışı bozulmadan istenmeyen davranış öğretmen tarafından durdurulabilir. Sınıf ortamında gerçekleşen bazı istenmeyen davranışlar sadece öğretmen tarafından fark edilir. Diğer öğrencilere belli etmeden öğretmen göz teması ile öğrenciyi uyarabilir. Göz iletişimi beden dili ile desteklenmeli fakat bu öğrenciyi tehdit edici şekilde olmamalıdır. Çünkü öğrenci savunmaya geçecek dersin akışı bozulacaktır (Korkmaz, 2002).

#### **2.5.4. Fiziksel Yakınlık**

Bir öğrencinin istenmedik davranışı öğretmen tarafından göz teması ile durdurulamıyor ise fiziksel yakınlık ile durdurulması mümkün olabilir. Öğretmen öğrenciye doğal davranışları ile yaklaşmalı ve öğrencinin yanında durarak ders anlatmaya devam etmelidir. Böylece öğrenciye uyarıcı mesajlar göndermiş olur. Öğretmenin kendisine yöneldiğini gören öğrenci istenmedik davranışını terk edebilir (Öztürk, 2006).

Dolayısıyla öğretmen, sınıfın her alanına hâkim olmalıdır. Öğretmen, öğrenciden uzak bir konumda bulunduğu öğrenci, öğretmenin onu görmediği kanısına varır ve istenmedik davranışlar sergileyebilir. Bu sebeple öğretmen, sınıfta bir yerde hareketsiz durmamalı sınıfta hareket etmelidir. Bundan ötürü öğretmen sınıf içerisinde dolaşmalıdır.

#### **2.5.5. Dokunma**

Öğretmen, öğrencinin istenmedik davranışını öğrenciye doğru yaklaşarak onun sırasına, kitabına veya kendisine dokunarak mesaj verebilir. Bu dokunma öğrenciye acı vermemelidir. Dokunma hareketinin, ergenlik çağındaki öğrencilerde yanlış anlaşılması için toplumun değer yargıları ve öğrencinin cinsiyeti dikkate alınmalıdır (Öztürk, 2006).

#### **2.5.6. Sessiz Kalma**

Sınıf ortamında aynı anda birden çok öğrenci istenmedik davranış sergilediğinde öğretmen, tüm öğrencileri diğer sözel olmayan mesajlar ile durduramayacağından, öğretmenin dersin akışı içerisinde aniden etkinliği durdurarak sessiz kalması sınıf içerisinde bir değişiklik meydana getirir. Böylece öğrencilerin dikkati bir anda öğretmene yoğunlaşır. Öğretmen kısa bir sessizlik ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarının son bulması ile yeniden derse devam eder (Öztürk, 2006).

#### **2.5.7. Öğrenci ile Konuşma**

Konuşma, ders esnasında ya da ders dışı etkinliklerde, bireysel veya birden çok öğrenci ile olabilir. Konu, sınıftaki başka öğrencilerin de bilgilendirilip hareketlerini değiştirmelerinde katkıda bulunacaksa ders esnasında konuşulur. Bu konuda dikkat

edilecek nokta, durumun kişileştirilmeden ve öğrencinin kendisi söz konusu edilmeden sadece istenmeyen davranışların üzerinde durulması ve konunun nasıl değiştirilebileceği açıklanmalıdır (Başar, 2006).

Öğrenci istenmedik davranışları sürekli göstermeye başladıysa veya istenmedik davranış ciddi bir şekilde sorun teşkil ediyorsa öğrenci ile bireysel bir sözleşme yapılabilir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci birlikte çözümler belirlemeye çalışırlar. Böyle durumlarda genellikle öğrencinin istenmeyen davranışı olumlu yönde ilerleme gösterir. Öğrencinin istenmeyen davranışı, öğretmen tarafından anlaşılır bir biçimde belirlenir. Sözleşmeye uyulmadığı vakit, uygulanacak yaptırımlar ve sonucunda neler olacağı net bir biçimde açıklanır. Öğrencinin sözleşmeye uyması için sıkı bir özendirme programı uygulanır. Plan ve sonuçlar yazıldıktan hemen sonra öğrenci ya da öğrencilerle anlaşma imzalanır (Çelik, 2005).

#### **2.5.8. Uyarma**

İstenmedik davranış sergileyen öğrenciyi, yapmış olduğu istenmedik davranışı devam ettirmemesi için, öğretmenin öğrenciye ismi ile hitap ederek sergilemiş olduğu davranışın kabul görmeyecek olduğunu ifade etmesidir (Korkmaz, 2002).

Öğretmen, öğrenciyi uyarırken öğrenci ile alay etmemeli ve iğneleyici eleştiride bulunmamalıdır. Aksi takdirde öğrencide öç alma ve nefret duyguları ortaya çıkabilir. Uzun uzun yapılan öneriler sıkıntı verici ve utandırıcı olabilir. Aynı zamanda öğrencide karşı koyma ve küskünlüğe yol açabilir (Aydın, 2001).

#### **2.5.9. Sınıf Kurallarının Hatırlatılması**

İstenmedik davranışları ortadan kaldırmak için öğretmen, eğitim öğretim yılı başında öğrenciler ile birlikte oluşturulan sınıf kurallarını hatırlatarak istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenci veya öğrencilere mesaj verebilir. Sınıfta uyulması gereken kurallar belirlenirken birlikte bu kararların alındığı bundan dolayı uyulması gerektiği bir defa daha hatırlatılabilir (Öztürk, 2011).



### **2.5.10. Derste Değişiklik Yapma**

İstenmedik davranışların ortaya çıkması derse olan ilginin azaldığını gösterir. Böyle durumlarda öğretmenin, dersin işleyişinde veya sınıf ortamında bazı değişiklikler yapması gerekir. Konu anlatımında kullanılan yöntemde, ders materyallerinde veya öğretmen, kendi davranışlarında değişiklikler yapabilir. Sorun büyümüş ve ders ikinci planda kalmış ise derse ara vermek gerekebilir. Ara vermek başka bir etkinliğe geçmek olabileceği gibi öğrenciler ile birlikte sınıf dışına çıkmak da olabilir (Başar, 1999).

Öğretmenin sınıfta sürekli aynı yöntemi kullanması, kendisinin aktif, öğrencinin ise aktif olmadığı durumlarda dersi sıkıcı hale getirir. Bu durumda öğrenciler derse odaklanma problemi yaşarlar. Derse odaklanamayan öğrencilerin istedik davranışlar sergilemesi mümkün değildir. Bundan dolayı karşılaşılabilecek istenmedik davranışlar, öğretmenin eğitim öğretim etkinlikleri için kullanmış olduğu öğretim yöntemlerinde, konuyu anlatmak için kullanmış olduğu ders araç ve gereçlerinde değişiklik yapılarak istenmedik davranışların yok olmasını sağlayabilir (Özcan, 2008).

### **2.5.11. Rehberlik Servisi ile İş Birliği Yapma**

Bazı problem davranışlar, öğretmenin tek başına çözemeyeceği kadar karmaşık olabilir. Bu gibi zamanlarda öğretmenin okul idaresi ve rehberlik servisi ile iş birliği yapması gerekir (Aydın, 2011).

### **2.5.12. Aile ile İş Birliği Yapma**

Öğretmen ve veliler çocukların eğitimi için birlikte hareket etmeyi başarabilirlerse, disiplin sorunlarının ortaya çıkma düzeyi düşecektir. Bu süreçte velinin sürece dahil olması iyi bir şekilde planlanmalıdır. Bazı veliler çocukların problemleri ile yeteri kadar ilgilenmeyebilirler. Böyle bir durum ortaya çıktığında öğretmen duruma uygun bir şekilde müdahale ederek çözüm için öneriler geliştirmeli ve bunları aile ile paylaşmalıdır. Bunun için velilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlemek velilere rehber olacaktır (Çalık, 2009).

### **2.5.13. Sorumluluk Verme**

Sınıf ortamında sorumluluk verilmeyen bir öğrenci, kendisinin yapacak bir işi olmadığını düşünerek istenmedik davranışlara yönelebilir. Bu gibi durumlarda öğrencinin kabiliyetine göre becerebileceği bir iş vermek istenmedik davranışların önlenmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen, öğrencilere sorumluluklar verirken onları iyi tanıması gerekir. Ders araç gereçlerini getirip götürmek, sınıf başkanlığı yapmak, ödevleri kontrol etmek, sınıf nöbetçisi yapmak vb. sorumluluklar verilen öğrenciler istenmedik davranışlara yönelmezler. Ders esnasında öğrencilere verilecek uygun görevler öğrencide sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlayacaktır. Öğrenci görevi yerine getirirken istenmedik davranışlar sergilemek için zaman bulamayacaktır (Özcan, 2008).

### **2.5.14. Soru Sorma**

Öğrenci, istenmedik davranışı sergiledikten sonra uyarıldıysa dersin ilerleyen zaman diliminde konu ile alakalı soru sorularak derse konsantre olması sağlanabilir. Burada istenmeyen davranışa dikkat çekilmez (Korkmaz,2002).

### **2.5.15. Ceza Verme**

İstenmedik davranışların önüne geçmek için kullanılan yöntemlerden bir tanesi de ceza vermedir. Diğer yöntemler kullanılmasına rağmen öğrencinin istenmedik davranışlarında olumlu yönde bir gelişme görülmezse kullanılacak en son yol olarak öğretmen cezaya başvurabilir. Unutulmamalıdır ki ceza öğrencinin istenmeyen davranışının ortadan kalkmasını sağladığı gibi öğrenci üzerinde birtakım olumsuzluklara neden olabilir (Çelik, 2005).

Öğretmenin, ceza vermekten ziyade istenmedik davranışların ortaya çıkmasını önleyecek yöntemler kullanması gerekmektedir. Fakat öğretmen, ceza vermemek için dersin akışının bozulmasına ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin engellenmesine izin vermemelidir. Verilecek olan ceza istenmedik davranış ile aynı seviyede olmalı ve istenmedik davranış ortadan kaldıracak biçimde uygulanmalıdır. Öğretmen, öğrenciye verdiği cezayı hangi olumsuz davranışa verdiğini ve niçin verdiğini anlatmalıdır (Başar, 2006).

Cezanın uygulanmasında Şu ilkeler dikkate alınmalıdır (Korkmaz 2002):

- a. Disiplinde ceza yerine göre etkilidir ama ödül cezadan daha etkilidir.
- b. Cezaya fazla başvurulmamalıdır.
- c. Verilen cezanın nedeni öğrenciye söylenmelidir.
- d. Ceza, istenmeyen davranış ile eşit oranda olmalıdır.
- e. Öğrencilere arkadaşlarının yanında kesinlikle ceza verilmemelidir.
- f. Önceden verilmiŐ ceza veya iŐlenmiŐ bir suç sürekli anlatılmamalıdır.
- g. Öğrencinin suçu arkadaşlarının yanında açıklanmamalıdır.
- h. Fiziksel ceza kullanılmamalıdır.
- i. Sinirliyen ceza verilmemelidir.
- j. Ceza verilmeden önce öğrenciye alternatifler sunulmalıdır.

## **2.6. Meta Analiz**

Meta analiz, farklı yer ve zamanlarda belirli bir konu üzerinde birden çok araştırmacının yapmış olduğu bilimsel çalışmaları, istatistiksel yöntem kullanılarak tek bir araştırma haline getirme veya yapılmış olan bilimsel çalışmaların sonuçlarının toplanması amacıyla uygulanan istatistiksel yöntemdir (Şahin, 1999). Benzer araştırmaların sonuçlarının bir araya getirilmesi için kullanılan istatistiksel yöntemdir (Metin, 2014).

Meta analizin kelime anlamı, analizlerin toplanması ya da üst analiz anlamına gelmektedir. Bu ifade istatistiksel anlamda daha da geniŐletilebilir. Meta analiz, birden çok bilimsel araştırmada elde edilen sonuçları bir araya getirip birleştirerek genel bir sonuca varılması amacıyla yapılan analiz manasına geldiği gibi bilimsel bir araştırmaya ait elde edilen verilerin tekrardan analiz edilmesi anlamı da taşımaktadır. Meta analiz; bir çalışma alanı, tema veya konu hakkında benzer bilimsel araştırmaların bazı ölçütler altında toplanıp bu bilimsel araştırmalara ait hesaplanan sayısal bulguların birleştirilerek yorumlamasıdır (Dinçer, 2014).

Bireysel araştırmalar sonucunda ulaşılan sayısal verilerin bir araya getirilmesi, bireŐim yapılması ve yorumlanması için kullanılan istatistiksel iŐlemler uygulamasına meta analiz denir. Bireysel araştırmalardan elde edilen analiz sonuçlarını bir araya toplamak için kullanılan istatistiksel analizleri kapsar (Bakioğlu ve zcan, 2016). Meta

analiz, bilimsel araştırmaların sonuçlarının uyumlu ve tutarlı bir şekilde bir araya toplar (Cohen, 2000).

Farklı bilimsel araştırmalarda yer alan farklı sonuçları karşılaştırmaya veya bir araya toplamaya odaklanan meta analizde bulguları anlamlı bir şekilde karşılaştırabilmek için bulunanların bir sıralamada olması gerekmektedir. Bu sebeple meta analiz için kullanılacak bulguların kavramsal olarak karşılaştırılabilir olması gerekmektedir. Ayrıca benzer istatistiksel formda biçimlendirilmiş olması gerekmektedir. (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Meta analiz için kullanılacak olan bilimsel araştırmalar istatistiksel veriler içeren araştırmalar olmalıdırlar. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Demirel ve Karadeniz, 2016)

Aynı konuda yapılmış birçok sayıda bilimsel araştırma sonucunun bir araya getirildiğinde bir anlam ifade edip etmediği, elde edilen sonuçların ne kadar genelleştirilebileceğini, araştırma sonuçlarının birbirlerini ne kadar doğruladığı, çözüme en fazla hangi bilimsel araştırmaların katkı sağladığı bir bilimsel araştırma için önemli sorular arasında yer almaktadır. Meta analiz bu sorulara cevap verebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016)

### **2.6.1. Meta Analizin Tarihçesi**

Meta analiz uygulamaları, ölkemizde gereken önemi kazanamamış olmasına rağmen dünyada uzun senelerdir kullanılmaktadır. Uluslararası alan yazında ilk kez meta analiz uygulaması, Karl Pearson tarafından 1904 senesinde tifo ile aşılama arasındaki ilişkiyi sentezlemek için yapılmıştır. 1940'lı yıllarda farklı türdeki bilimsel araştırmalar birleştirilerek meta analiz uygulamaları yapılmıştır (Dinçer, 2014).

Sosyal bilimlere ait meta analiz çalışmalarına 1970'lere kadar pek rastlanmazken Rosenthal ve Rubin (1978), Schmidt ve Hunter (1977) senelerinde bazı yöntemler geliştirerek sosyal bilimler için de meta analiz çalışmaları yapmıştır (Dinçer, 2014). Uluslararası bilimsel çalışmaların erişiminin genişlemesi ile birlikte 1980'li yıllarda sosyal bilimler açasından meta analize olan ilgi artmış, var olan durum ile geçmiş durum karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu alanda meta analiz uygulamalarına Hedges ve Olkin (1985), Glass, McGraw ve Smith (1981), Hunter, Schmidt ve Jackson(1982) ve Rosenthal (1984) önemli katkılarda bulunmuştur (Dinçer, 2014).

Sağlık bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan meta analiz uygulamaları, günümüzde eğitim bilimleri alanında da önem kazanmaya başlamıştır. Hatta sadece bu tür çalışmaları yayınlayan akademik dergiler ve kitaplar literatürde yer almaya başlamışlardır (Dinçer, 2014).

### **2.6.2. Meta Analiz Türleri**

Meta analiz türleri iki ana başlık altında gruplandırılmıştır: Grup karşılaştırma meta analizi ve korelasyonel ilişki meta analizi. Bu iki tür de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılır (Kış, 2013; Metin, 2014; Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.2.1. Grup Karşılaştırma Meta Analizi**

##### **a. İşlem etkililiği**

Buna çalışma işlem etkisi meta analizi de denir. Bu meta analiz çeşidini en çok psikologlar tercih etmektedirler (Kış, 2013). Bu meta analiz çeşidi, “*d*” ya da “*g*” harfleriyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanır. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farkın toplam standart sapmaya bölünmesi yolu ile “*d*” elde edilir (Metin, 2014).

Çoklu araştırmalarda kullanılan bağımsız araştırmaların bulgularını ortak bir ölçme yöntemine dönüştürerek, meydana gelen etki büyüklüklerinin karşılaştırılmasını sağlayan istatistiksel yöntemdir (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

##### **b. Grup farklılığı**

Gruplar arasındaki farklılıkları göstermek için standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanan meta analiz türüdür (Metin, 2014).

#### **2.6.2.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi**

##### **a. Test geçerliği**

Bir kriter parametresi ve bir değer arasındaki korelasyon ile ilgilenen meta analiz türüdür (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Metin, 2014). Bu meta analiz türü örgütsel ve endüstriyel psikolojide kullanılan bir türdür (Kış, 2013).

### **b. Değişken kovaryansı**

Değişken kovaryans meta analizi iki veya daha fazla değişkenin, kovaryansına odaklanır (Kış, 2013; Bakioğlu ve Özcan, 2016; Metin, 2014).

### **2.6.3. Meta Analizin Avantajları**

Meta analiz yönteminin avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Köymen ve Şahin, 2004):

- a. Bilimsel araştırmaların etki alanını genişleterek sistemli bir şekilde incelenmesini sağlar.
- b. “Ne kadar?” sorusuna standartlaştırılmış ortak ölçüler kullanarak numerik cevaplar verir.
- c. Çalışmanın etki büyüklükleri arasında oluşan dağılımın sebeplerinin açıklar.
- d. Oluşan dağılımın sebeplerini açıklayan etmenlerden meydana gelen en uygun alt kümelerin paradigmalarının oluşturulmasına imkân tanır.
- e. Unutulmaya yüz tutmuş, kullanılmayan, özenilmemiş ve ölçeği küçük raporların faydalı ve kullanmaya elverişli hale gelmesini sağlar.
- f. Etki büyüklüğünün değişiminin geniş bir zaman diliminde incelenmesini sağlaması sebebiyle ilgi alanının süreç içerisindeki gelişimine ışık tutar.
- g. Diğer literatür taramalarına kıyasla daha somut ve sayısal verileri baz alan sonuçlara ulaşmayı sağlar.
- h. Sayısal değer olarak fazla olan verilerin anlaşılabilirliğini daha yüksek ve küçük parçalara bölünmesini sağlar.
- i. Dikkatli ve eleştirel tetkikler yapma ve sentezlemeler aracılığıyla; önem arz eden, anlam bütünlüğü olan araştırmalarla temeli sağlamaştırılmamış incelemeleri birbirlerinden ayırır.

#### 2.6.4. Meta Analiz Yöntemi İçin Yapılan Eleştiriler ve Bu Eleştirilere

##### Verilen Yanıtlar

Her yeni yöntem gibi meta analiz yöntemine de eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerden bazıları şöyledir:

##### a. Tek bir sonuç herhangi bir araştırma alanını ile ilgili genelleme yapamaz

Aslında, bir meta analizin amacı, etki boyutlarını sentezlemek ve bir özet etkisi rapor etmek için basitçe (veya zorunlu olarak) olmamalıdır. Etkiler tutarlıysa, analiz o etkinin dahil edilen çalışmalar arasında güçlü olduğunu gösterir. Eğer dengeli bir dağılım var ise o zaman bu dağılım genel etkiye hizmet eder. Geniş bir dağılım varsa konu, özet etkisinden dağılımın kendisine geçmelidir. Özet bir etki bildiren ve heterojenliği görmezden gelen araştırmacılar, aslında sentez noktasını kaçırmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins, ve Rothstein, 2009).

##### b. Elmalar ve portakalların karıştırılması

Meta analiz yöntemi ile bir araya getirilen çalışmaların birbirleri arasında ne kadar benzerlik ve farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların hangi çalışmaları araştırmaya dahil etmesi gerektiğine ve çalışmaların sonuçları arasında bağ kurmaya yönelik sistematik ipuçları içermektedir. Bulguların analizinde bazı meta-analistler şüpheli kararlar verebilir ve bazı eleştirmenler benzerlik konusunda makul olmayan taleplerde bulunabilirler. Meta analiz bireysel çalışmalardan daha geniş soruları ele almaktadır. Bu nedenle, bir meta analiz meyveler için bir soru sormak olarak düşünülebilir, bunun için hem elma hem de portakal değerli bilgilere katkıda bulunur. Meta analizin güçlü yanlarından biri, elde edilen bulguların tutarlılığı ve dolayısıyla genelleştirilebilmesidir. Tabii ki, her zaman farklı meyvelerle uğraştığımızı hatırlamamız ve etkilerin bir türden diğerine değişebileceğini tahmin etmemiz gerekir. Meta analizin bir başka güçlü yanı tanımlandığında bu farklılıkların ayırt edilmesidir. Böylece meta analiz daha güçlü olacaktır (Borenstein ve diğerleri, 2009).

##### c. Önemli olan çalışmalar göz ardı edilebilir

Sistematik gözden geçirmelerin ve meta analizlerin, hangi çalışmaların ve hangilerinin dahil edileceğine karar vermek için kriterler belirlenmektedir. Bu uygunluk kriterleri, uygunluk hususları ve önyargı unsurlarının bir kombinasyonu ile belirlenir ve

genellikle araştırmacılar tarafından araştırmaya başlanmadan önce karar verilir. alışmalar sonuç vermek için yeterince benzer ve yorumlanabilir olmalıdır. Güvenilir sonuçlar elde etmek için çalışmalar tarafsız olmalıdır. Her iki amaç için de yargılara gerek vardır ve her meta-analist ya da okuyucu her durumda aynı yargıya varamaz. Meta analizde kriterler Őeffaftır ve raporun bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009).

**d. Bir meta analizin birçok düşük kaliteli çalışmayı içermesi durumunda, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki temel hataların belirlenmesinin daha zor olabileceği ve meta analize aktarılacağı fikri (öp giren çöp çıkar metaforu)**

Meta analizi bir çöp işlemi olarak düşünmek yerine, çöpleri bir atık yönetimi süreci olarak düşünebiliriz. Sistematik bir gözden geçirme veya meta analiz her zaman bir dizi dahil edilme ölçütüne sahip olacaktır ve bunlar çalışmanın kalitesine dayanan ölçütleri içermelidir. Denemeler için çalışmaları rastgele ödev veya plasebo kontrolü kullananlarla sınırlamaya karar verebiliriz. Gözlemsel alışmalar için çalışmaları, tasarım veya analizde kafa karıştırıcıların yeterince ele alındığı alanlarla sınırlamaya karar verebiliriz. Aslında sistematik bir derlemede, geniş bir çalışma havuzuyla başlamak ve tüm dahil etme / hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra çok daha küçük bir dizi çalışmaya son vermek yaygındır. Bununla birlikte, bir meta analiz kadar bunu yapan çalışmaların mükemmel olma olasılığı düşüktür ve çalışma sınırlamaları nedeniyle yanlılık olasılığına çok dikkat edilmelidir. Her biri aynı yönde yanlılık gösteren bir araştırma koleksiyonunun meta analizi, aynı yanlılık doğrultusunda hatalar olacak ve daha yüksek bir hassasiyete sahip olacaktır. Bu durumda, bir meta analiz yapmak, bir analiz yapmamaktan daha tehlikeli olabilir. Bununla birlikte, elma ve portakal hakkındaki önceki eleştirilere cevap olarak belirtildiği gibi, bir meta analizin gücü, çalışmaların özelliklerinde varyasyonun etkinin büyüklüğü ile ilişkili olup olmadığını araştırma yeteneğidir (Borenstein ve diğerleri, 2009).

**e. Meta analiz uygulamasının hatasız gerçekleştirilmesinin kaçınılmaz olması**

Bailar'ın meta analiz problemleriyle ilgili yaptığı özel noktalar tamamen makuldür. Meta analizlerin bazılarının önemli hatalar içerdiği doğrudur. Potansiyel problemler listesi, bir meta analiz yaparken kaçınılacak bir hatalar listesi olarak işlev



görebilir. Bailar tarafından belirtilen hatalar, yöntemin kendisiyle olan sorunlardan ziyade, yöntemin uygulanmasındaki kusurlardır. Birçok birincil çalışmadaki hatalar araştırmacılara analizlerde ve sonuçlarda sorunlar doğurmaktadır. Aslında, bazı ciddi problemler literatürden kaynaklanmaktadır. Araştırma topluluğunun tepkisi, bu hataları bulmak, söz konusu çalışma için etkilerini göz önünde bulundurmak gelecekte benzer hatalardan kaçınmak için adımlar atmaktır. Meta analiz durumunda, birincil çalışmalarda olduğu gibi, bir yöntemi yok saymak yanlıştır. Çünkü bazı insanlar bu yöntemi yanlış kullanmıştır (Borenstein ve diğerleri, 2009).

### **2.6.5. Meta Analizde İstatistiksel Model Seçimi**

Çalışmaların bulgularının bir araya getirilip yorumlanmasında istatistiksel modeller kullanılmaktadır. Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeli olmak üzere iki istatistiksel modele dayanarak çalışmalara ait sonuçlar elde edilmektedir (Cooper, 2009).

#### **2.6.5.1. Sabit Etkiler Modeli**

Araştırmaların evren büyüklüklerinin aynı büyüklükte olduğunu, bunun sonucunda da standart sapmaların sıfıra eşit olduğu kabul edilmektedir (Dinçer, 2014). Bu istatistiksel model bilimsel araştırma için kullanılan ve daha önce yapılmış olan çalışmaların bir reel etki büyüklüğünü paylaştığını varsaymaktadır. Başka bir biçimde ifade edecek olursak; etki büyüklüğünü etkileyecek tüm etkenler, bütün çalışmalarda aynıdır. Bundan dolayı gerçek etki büyüklüğü bütün çalışmalarda eşittir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013).

Sabit etkiler modeli, genel etki büyüklüğü hesaplanmak istendiği durumlarda ve tüm çalışmaların aynı olduğu durumlarda kullanılabilir (Metin, 2014). Heterojenlik testi yapıldıktan sonra bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçların homojen olması durumunda sabit etkiler modeli kullanılmalıdır (Dinçer, 2014).

### **2.6.5.2. Rastgele Etkiler Modeli**

Rastgele etkiler modeli, araştırmaların standart sapmalarının sıfıra eşit olmadığını ve araştırmaların evren büyüklüklerinin aynı büyüklükte olmadığını ifade etmektedir (Dinçer, 2014).

Rastgele etkiler modelinde, çalışmalardaki katılımcıların farklı olması ve müdahale uygulamalarının diğer nedenleri yüzünden farklı çalışmalar altında farklı etki büyüklükleri olabilmektedir. Etkinin büyüklüğü öğrenci sayısına, sınıfın fiziki boyutuna, yaşa ve diğer faktörler nedeniyle çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).

Heterojenlik testi yapıldıktan sonra bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçların heterojen olması durumunda rastgele etkiler modeli kullanılmalıdır (Dinçer, 2014). Rastgele etkiler modeli ile yapılan meta analizde gerçek etkinin normal dağıldığı varsayılmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2013).

### **2.6.6. Meta Analizde Temel Basamaklar**

Meta analiz yönteminin diğer bilimsel araştırma yöntemleri gibi kendine has bir süreci vardır (Dinçer, 2014).

#### **2.6.6.1. Konunun Belirlenmesi**

Meta analiz çalışmalarında, diğer bilimsel araştırmalarda olduğu gibi konunun seçilmesi çok önemlidir. Araştırmacıya kolaylık sağlaması için araştırma konusu seçilirken mümkün olduğunca alana odaklanılmış ve konu ile ilgili yeterli sayıda çalışma yapılmış olması gerekmektedir (Dinçer, 2014). Araştırma yapılacak konunun açık bir şekilde tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi gerekmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.6.2. Araştırmanın Amaçlarının Belirlenmesi**

Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi meta analiz araştırmalarında da genellenebilir bir kaniya varmak amaçlanır. Bu amaca ulaşmak için denenceler oluşturulur. Daha önceden yapılmış olan çalışmalar incelenerek araştırmanın konusu ile

ilgili iyi bir denence oluşturulabilir. Böylece bağımlı değişken, bağımsız değişken ve araştırma alanları tespit edilebilir (Kış, 2013). Meta analiz çalışması yapılmadan önce, araştırma konusunun parametrelerinin neler olduğu, hangi parametrenin hangi parametre üzerindeki etkisinin nasıl test edileceği açık bir şekilde belirlenmelidir (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.6.3. Literatür Taraması**

Hedefler ve amaçlar belirlendikten hemen sonra literatür taraması yapılmalıdır. (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Meta analizin tüm aşamalarında, literatür taraması aşamasına yeniden dönmek gerekebilir. Araştırmacının taramaların gerçekleştirildiği yerleri, zamanı vb. bilgileri kayıt altına alması araştırmanın ilerleyen vakitlerinde araştırmacıya kolaylıklar sağlayacaktır (Dinçer, 2014).

#### **2.6.6.4. Ölçütlerin (Kriterlerin) Belirlenmesi**

Meta analiz çalışmalarında kriterlerin belirlenmesi çalışmanın en kritik noktasıdır. Belirlenen kriterler ile meta analiz çalışmasına dahil edilecek ve dahil edilmeyecek çalışmalar belli olmaktadır. Araştırmaların neden meta analize dahil edilmediği nedenleri ile birlikte kesinlikle belirtilmelidir. Kriterler birden fazla olabilir. En çok kullanılan kriterler veri türü, zaman dilimi, deneysel çalışmalar, yayın türü, veri tabanı ve anahtar kelimelerdir (Dinçer, 2014). Belirlenen kriterlere uymayan çalışmalar meta analiz çalışmasına dahil edilmemelidir (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.6.5. Temaların Belirlenmesi**

Bir çalışmada çok sayıda değişkene ait bulgular verilmektedir. Bu değişkenlerin her birine meta analiz çalışmalarında tema denilmektedir. Araştırma sorularının/varsayımlarının ve kodlamalarının temelini bu temalar oluşturmaktadır. Kriterlerin belirlenmesinden sonra alan yazın taraması, bu temalara göre kodlanmaktadır. Temaya uygun yeterli sayıda araştırma yok ise o tema meta analiz çalışmasından çıkartılmalıdır (Dinçer, 2014).

#### **2.6.6.6. Araştırma Sorusunun/Hipotezinin Belirlenmesi**

Belirlenen temalar çerçevesinde araştırma sorusu (soruları) veya hipotez (hipozetler) belirlenir. Temaları yansıtan, objektif, kısa ve öz olan sorular meta analiz çalışmaları için en uygun araştırma sorularıdır. Araştırma soruları hazırlanırken araştırmacı yanlı bir yaklaşımdan uzak durmalıdır (Dinçer, 2014).

#### **2.6.6.7. Kodlama**

Bilimsel araştırmalardan elde edilen tanımlayıcı bilgileri sayısal verilere çevirmek için kodlama yöntemleri kullanılmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Kodlama için standart veya tek metot bulunmamaktadır. Birden çok kodlama sistemi oluşturulabilir. Burada önemli olan husus bütün çalışmalardaki meta analize dahil edilecek sayısal verileri içerisine alabilecek kadar kapsamlı ve araştırmaların farklı niteliklerini de ortaya koyabilecek biçimde bir kodlama sistemi kullanılmasıdır (Kış, 2013; Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.6.8. Analiz**

Bireysel çalışmalar kodlandıktan sonra analiz basamağına geçilir. Analizler, meta analiz programları ile yapılabildiği gibi formüller kullanılarak da analizler yapılabilmektedir (Dinçer, 2014).

Analizlerin nasıl yapılacağını ve nasıl yorumlanacağını seçilen meta analiz türü belirlemektedir. X'in Y üzerindeki etkisini araştıran araştırmacılar, korelasyon katsayısı, t-testi, ki-kare veya F-testi gibi farklı istatistik tekniklerini kullanmış olabilirler. Meta analiz çalışan bir araştırmacı farklı testlerden elde edilen istatistikleri ortak bir ölçüye dönüştürmek zorundadır. Bu ortak ölçüler etki büyüklüğü ve anlamlılık düzeyidir. Anlamlılık düzeyi için standart normal sapma (z) ve p değerleri; etki büyüklüğü için Cohen-d, Hedges-g, Fisher-z, Glass- $\Delta$  ve korelasyon katsayısı (r) ortak ölçü olarak kullanılmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

#### **2.6.6.9. Etki Katsayısının Hesaplanması**

Etki büyüklüğü; bir araştırmadaki etkinin standart ölçümü, bir olgunun ortaya çıkma sıklığı olarak ifade edilmektedir. Araştırmaların standart sapma, aritmetik

ortalama, t, r veya F değerlerinin belli bazı formüllerle standart bir ölçüm değerine dönüştürülmesi ile etki büyüklüğü elde edilir (Metin, 2014). Bireysel araştırmalara ait etkinin yorumlanması etki büyüklüğü ile sağlanmaktadır. Bireysel araştırmalara ait veriler meta analiz yazılımlarına girilerek etki büyüklüğü kolay bir şekilde hesaplanabilmektedir (Dinçer, 2014). Farklı araştırmacıların çalışmalarında elde etmiş oldukları bulgular meta analiz çalışmalarında kullanılmaktadır (Kış, 2013).

Meta analiz için araştırmacılar birçok formül geliştirmişlerdir. Bu formüllerden en bilinenleri Cohen'in geliştirdiği Cohen's  $d$  ve Hedges'in geliştirdiği Hedges's  $g$  hesaplamalarıdır. Bu iki yöntem de temelde benzer hesaplama işlemlerini yapmaktadırlar (Metin, 2014). Bu yöntemler ile bireysel çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmaktadır. Etki büyüklüğü formülü aşağıdaki gibidir (Dinçer, 2014):

$$d = \frac{\bar{x}_t - \bar{x}_c}{S_{pooled}}$$
$$S_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_t - 1)s_t^2 + (n_c - 1)s_c^2}{n_t + n_c}}$$

$\bar{x}$  = Grup Ortalaması

$d$  = Cohen's  $d$ 'ye göre etki büyüklüğü

$s$  = Standart sapma

$n$  = Örneklem sayısı

$S_{pooled}$  = Toplam standart sapma

$t$  = Uygulama grubu

$c$  = Kontrol grubu

#### 2.6.6.10. Heterojenlik Testi

Bireysel araştırmaların etki büyüklükleri, heterojenlik testinden bağımsız bir şekilde hesaplanır. Fakat heterojenlik testi, bireysel araştırmaların bulgularına bağımlıdır. Meta analiz çalışmalarında genel etkinin hesaplanmasında hangi modelin (rastgele etkiler modeli, sabit etkiler modeli) kullanılacağına heterojenlik testinde elde

edilen veriye göre karar verilir. Bireysel araştırmaların etki büyüklükleri meta analiz programı veya formüller ile yapıldıktan sonra heterojenlik testi meta analiz programı ile kolay bir şekilde yapılabilmektedir. Veriler analiz edildikten sonra elde edilecek Q-değeri ve  $p$  değeri çalışmaların heterojen ya da homojen bir yapıda olup olmadığını belirtmektedir (Dinçer, 2014).

Yapılan analizler sonucunda ulaşılan Q değeri,  $X^2$  kritik değerler tablosundaki değerden büyük ise araştırma heterojen bir yapıya sahip, küçük ise araştırma homojen bir yapıya sahiptir. Yapılan heterojenlik testinin ardından hesaplanan  $p$  değeri 0,05'ten küçükse meta analiz için kullanılan bireysel araştırmalar sonucunda meta analiz çalışmasının heterojen yapıda olduğu anlaşılır. Bu durumda analizin rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir. Yapılan heterojenlik testinden sonra hesaplanan  $p$  değeri 0,05'ten büyük ise meta analiz için kullanılan bireysel araştırmalar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı böylece meta analiz çalışmasının homojen yapıda olduğu anlaşılır. Bu durumda analizin sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir (Dinçer, 2014; Metin, 2014).

#### **2.6.6.11. Genel Etkinin Hesaplanması**

Yapılan heterojenlik testinden sonra hesaplanan veriler ışığında seçilecek olan istatistiksel model ile genel etki büyüklüğü hesaplanmış olacaktır. Meta analize dahil edilen çalışmalar kadar etki büyüklüğü vardır. Genel etki ise her tema için bir tanedir. Her tema için bireysel çalışmaların etki büyüklükleri ve genel etki büyüklüğü değişiklik gösterebilir (Dinçer, 2014).

#### **2.6.6.12. Son Kontroller**

Bireysel çalışmalar için hesaplanan etki büyüklüğü arasında genel etki büyüklüğü üzerinde büyük ölçüde değiştiriyorsa bu çalışma analizin dışında bırakılmalıdır. Bu durum yayına dönüştürülmesi esnasında gerekçeleri ile açıklanmalıdır (Dinçer, 2014).

### **2.6.6.13. Yorum**

Diğer basamaklar tamamlandıktan sonra bireysel araştırmaların etki büyüklükleri ve çalışmaya ait her temanın genel etki büyüklüğü bulguları yorumlanmalıdır. Yorumlama analiz bittiği gibi yapılmalıdır. Bu durum analize eklenmeyecek çalışmaların tespit edilmesi açısından önemlidir (Dinçer, 2014).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz; bir çalışma alanı, tema veya konu hakkında benzer bilimsel araştırmaların bazı ölçütler altında toplanıp bu bilimsel araştırmalara ait hesaplanan sayısal bulguların birleştirilerek yorumlamasıdır (Dinçer, 2014). Meta analiz çalışmaları, aynı konuya yönelik yapılmış farklı araştırma bulgularından genel bir sonuca varmayı sağlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2016). Meta analiz, farklı yer ve zamanlarda belirli bir konu üzerinde birden çok araştırmacının yapmış olduğu bilimsel çalışmaları, istatistiksel yöntem kullanılarak tek bir araştırma haline getirme veya yapılmış olan bilimsel çalışmaların sonuçlarının toplanması amacıyla uygulanan istatistiksel yöntemdir (Şahin, 1999).

#### 3.2. Verilerin Toplanması

Türkiye’de ilkokullarda sınıf yönetimi ile ilgili yapılmış olan makaleler, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri bu bilimsel araştırmanın ana kaynağını oluşturmaktadır.

##### 3.2.1. Literatür Taramasında Kullanılan Anahtar Kelimeler

Konu ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaları elde edebilmek için tarama yapılan alanlarda kullanılan anahtar kelimeler bunlardır; “sınıf yönetimi”, “disiplin sorunları/problemleri”, “disiplin sorunları ile baş etme”, “sınıf içi disiplin”, “istenmeyen davranışlar”, “disiplin bozucu”, “ilkokul öğretmenleri”, “sınıf öğretmenleri”, “ilköğretim sınıf öğretmenleri”.

##### 3.2.2. Tarama Yapılan Veri Tabanları ve Kaynaklar

Tezler için; YÖK Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanlarından, makaleler için ise Google Akademik Veri Tabanında tarama yapılmıştır. Proquest ve YÖK Tez



Merkezi dışındaki diğer tüm veri tabanlarında yer alan yayınlar, Google Akademik Veri Tabanında da yer almaktadır (Dinçer, 2014). Bundan dolayı taramalar belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda, YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında yapılmıştır.

**Tablo 1.** Çalışmaların Yayın Türüne Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

Yayın türü	Ulaşılan çalışmaların frekansı	Ulaşılan çalışmaların yüzdesi	Meta analize dahil edilen çalışmaların frekansı	Meta analize dahil edilen çalışmaların yüzdesi
Doktora Tezi	3	%3,75	1	%5,6
Yüksek Lisans Tezi	50	%62,5	18	%94,4
Makale	27	%33,75	0	%0
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>%100</b>	<b>19</b>	<b>%100</b>

Toplam seksen (80) çalışmaya ulaşılmış olup dahil edilme kriterlerine göre on dokuz (19) çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

### 3.2.3. Araştırmaya Dahil Etme Ölçütleri

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir;

*Ölçüt 1: Meta analiz için kullanılan çalışmaların zaman aralığı:* 2000-2017 yılları arasında konu ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar.

*Ölçüt 2: Yayınlanmış çalışma kaynakları:* Makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri.

*Ölçüt 3: Yayınlanmış çalışmaların tarandığı veri tabanları:* YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik Veri Tabanı.

*Ölçüt 4: Yayın dili:* Yayınlanan çalışmaların dilinin Türkçe olması.

*Ölçüt 5: Çalışmaların kapsamı:* Çalışmaların ilköğretim birinci kademe) görevli sınıf öğretmenlerini kapsıyor olması.

*Ölçüt 6: Çalışmalarda uygun araştırma yönteminin kullanılmış olması:* Etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların; nicel araştırmalar olması ve mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcudu bilgilerine sahip olmaları öngörülmüştür.

*Ölçüt 7: Yeterli sayısal veri içermesi:* Etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için çalışmada göz önünde bulundurulmuş araştırmaların mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcudu bilgileri için tanımlayıcı sayısal bilgilere ihtiyaç vardır. Bundan dolayı mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcudu

değişkenleri için araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem büyüklükleri, standart sapmaları ve ortalamaları ele alınmıştır. Meta analize dahil edilen çalışmalardan bazılarında standart sapma ve aritmetik ortalama puanları ölçek toplam puan değeri açısından ele alınırken bazılarında ise ölçek maddeleri veya boyutlarının puan değerleri açısından ele alınmıştır.

### **3.2.4. Araştırmadan Hariç Tutma Ölçütleri**

Bir çalışmanın meta analizinde dışarıda tutulması; konu alanının yetersiz olması, çalışma deseninin uygun olmaması, zaman diliminin dahil etme kriterleri dışında kalması, yayın türü ve etki büyüklüğü hesaplamak için gerekli verilerin olmamasından kaynaklanmaktadır (Card, 2012). Bu sebepten dolayı literatür taraması sonunda dâhil etme ölçütlerine uymayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.

### **3.2.5. Kodlama Yöntemi**

Literatür taraması aşamasında disiplin sorunları konusu ile alakalı olarak yapılan bilimsel araştırmalara ulaşıldıktan hemen sonra nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar ayrıştırılmıştır. Araştırmaya dahil etme ölçütlerine uygun çalışmalardan, karşılaştırma yapmayı sağlayacak olan gerekli verileri toplamak için bazı grupsal değişkenlere çevirecek kodlama sistemi geliştirilmiştir. Kodlama yöntemleri her bir bilimsel çalışmadan elde edilen betimleyici bilgileri, sayısal verilere dönüştürmek için kullanılmaktadır. Önemli olan husus tüm çalışmalardaki verileri içerisine alabilecek kadar kapsamlı ve araştırmaların farklı niteliklerini de ortaya koyabilecek biçimde bir kodlama yöntemi kullanılmasıdır (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Meta analiz yöntemi ile yapılan bu bilimsel araştırma için hazırlanan kodlama yöntemi iki kısımdan meydana gelmektedir:

- Birinci kısım “*çalışmanın kimliğini*” oluşturmaktadır. Araştırmanın kimlik bilgilerini oluşturmak amacıyla, yazar ya da yazarların isimleri, araştırmanın kimlik numarası, başlığı, yayınlandığı yıl, yayınlandığı il(ler) ya da ilçe(ler), çalışmanın yayın türü ve araştırmanın yayınlanıp yayınlanmadığına bu bölümde yer verilmektedir.

- İkinci kısım ise “*çalışma verilerinin*” olduğu bölümdür. Bu bölümde çalışmalarda mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcudu

bağımsız değişkenlerine ait örneklem büyüklükleri, standart sapmaları ve ortalamaları yer almaktadır. Bu sayısal veriler her bir alt problem için araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanıp daha sonrasında ise genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmaktadır.

### **3.2.6. Bağımlı Değişken**

Araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf öğretmenlerinin araştırmaya dahil edilen demografik özelliklerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili genel etki büyüklükleridir.

### **3.2.7. Bağımsız Değişkenler**

Meta analiz yöntemi kullanılarak yapılan bu bilimsel araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcutlarıdır. İlkokulda öğrencilerin bazı temel becerileri ilk defa kazanması ve yapı gereği küçük yaşlardaki çocukların hareketli olması dolayısıyla ideal sınıf mevcudunun 20-25 öğrenci şeklinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Erden, 1998). Çalışmada sınıf mevcudu değişkeni için 20 ve altında olan sınıf sayısı bir grup, 20'nin üstünde olan sınıf sayısı ise bir diğer grup olarak belirlenmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Meta analiz yöntemi ile bir araya getirilen çalışmaların birbirleri arasında ne kadar benzerlik ve farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların hangi çalışmaları araştırmaya dahil etmesi gerektiğine ve çalışmaların sonuçları arasında bağ kurmaya yönelik sistematik ipuçları içermektedir. Bulguların analizinde bazı meta-analistler şüpheli kararlar verebilir ve bazı eleştirmenler benzerlik konusunda makul olmayan taleplerde bulunabilirler. Meta analiz bireysel çalışmalardan daha geniş soruları ele almaktadır. Bu nedenle, bir meta analiz meyveler için bir soru sormak olarak düşünülebilir, bunun için hem elma hem de portakal değerli bilgilere katkıda bulunur. Meta analizin güçlü yanlarından biri, elde edilen bulguların tutarlılığı ve dolayısıyla genelleştirilebilmesidir. Tabii ki, her zaman farklı meyvelerle uğraştığımızı hatırlamamız ve etkilerin bir türden diğerine değişebileceğini tahmin etmemiz gerekir.

Meta analizin bir başka güçlü yanı tanımlandığında bu farklılıkların ayırt edilmesidir. Böylece meta analiz daha güçlü olacaktır (Borenstein ve diğerleri, 2009).

Meta analiz yöntemi ile araştırmalarda farklı etki büyüklükleri hesaplanabilmektedir. Ortalamalar kullanılarak çalışmalar raporlaştırıldığında genellikle tercih edilen etki büyüklükleri standartlaştırılmamış ortalamaların farkı  $D$  ve standartlaştırılmış ortalamaların farkı  $d$  ve  $g$ 'dir. Yapılan bu araştırmada, veri analizi için grup karşılaştırma meta analizi çeşitlerinden “*grup farklılığı*” modeli kullanılmıştır. Farklı çalışmalarda bir sonuca varmak amacıyla farklı araçlar kullanılıyorsa ölçüm araçları yapılan çalışmanın türüne göre farklılık gösterir. Bu nedenle standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar için farklı etki büyüklüğü yöntemi tercih edilir (Borenstein ve diğerleri, 2013). Bu bilimsel araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan ölçüm araçları ve örneklem büyüklüğü farklı olduğundan dolayı standartlaştırılmış etki büyüklüğü değeri dikkate alınmıştır. Meta analize dahil edilen on dokuz (19) çalışmada alt problemlere ilişkin yapılan analizlerde etki büyüklüğü hesaplamaları için yeterli veriye sahip olmayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.

### **3.3.1. Etki Büyüklüğü Sınıflandırılmaları**

Literatüre baktığımızda etki büyüklüklerinin sınıflandırılmasında farklılıklar görülmektedir. Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerlerinin belirlenmesi için literatürde sıkça kullanılan sınıflandırılmalarından bir tanesi Cohen tarafından geliştirilen sınıflandırmadır. Cohen etki büyüklüğü değerlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır (Cohen, 1992):

- Etki büyüklüğü değeri 0.20-0.50 ise düşük seviyede etkisi vardır.
- Etki büyüklüğü değeri 0.51-0.80 ise orta seviyede etkisi vardır.
- Etki büyüklüğü değeri 0.80'den büyük ise geniş seviyede etkisi vardır.

Literatürde kullanılan ve diğer sınıflandırmalara göre daha detaylı bir sınıflandırma da Cook ve Thalheimer tarafından geliştirilmiştir. Cook ve Thalheimer (2002) etki büyüklüğü değerlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır. Etki büyüklüğü değeri 'd' harfi ile gösterilmiştir:

- $-0,15 < \text{etki büyüklüğü } (d) \leq 0,15$  önemsiz seviyede etkisi vardır.
- $0,15 < \text{etki büyüklüğü } (d) \leq 0,40$  düşük seviyede etkisi vardır.
- $0,40 < \text{etki büyüklüğü } (d) \leq 0,75$  orta seviyede etkisi vardır.
- $0,75 < \text{etki büyüklüğü } (d) \leq 1,10$  geniş seviyede etkisi vardır.
- $1,10 < \text{etki büyüklüğü } (d) \leq 1,45$  çok geniş seviyede etkisi vardır.
- $1,45 < \text{etki büyüklüğü } (d)$  mükemmel seviyede etkisi vardır.

Bu çalışmada da Cook ve Thalheimer (2002) tarafından geliştirilmiş etki büyüklüğü sınıflandırması ile Cohen (1992) tarafından geliştirilmiş olan aritmetik ortalamalara dayalı etki büyüklüğü sınıflamalarına göre sonuçlar yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, her alt problem için araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri ve değişkenler altında yer alan grupların karşılaştırmaları Meta analiz için İstatistiksel Paket Programı Comprehensive Meta Analysis Ver. 2.2.064 (CMA) kullanılarak hesaplanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, her değişken için araştırmaya dahil edilen çalışmaların; betimleyici istatistikleri, yayın yanlılığı, etki büyüklüklerinin birleştirilmemiş bulguları, sabit etkiler modeline ve rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüklerine, çalışmaların orman grafiklerine, heterojenlik testine ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Birinci alt problem; “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Belirlenen alt probleme cevap bulabilmek amacıyla çalışma için kullanılan araştırmalara ait bulgular üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden sonra yayın yanlılığı, betimleyici istatistikler, cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklüğü analizinin birleştirilmemiş sonuçları, orman grafiği, sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar, heterojenlik testi ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar aşağıda verilmiştir.

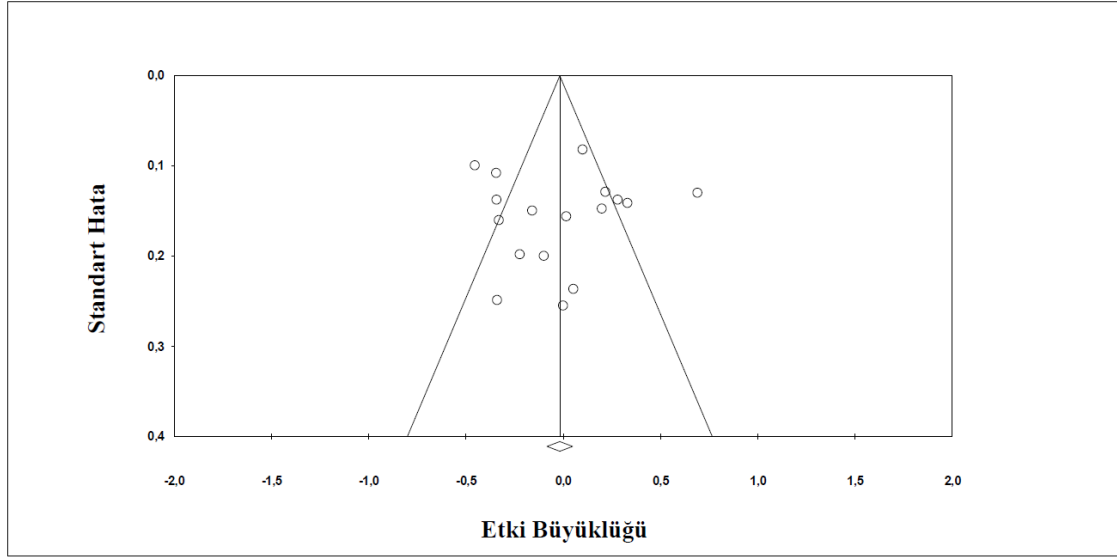
##### 4.1.1. Yayın Yanlılığı

Yapılan hesaplamalardan sonra etki büyüklükleri yüksek çıkan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşıyan bilimsel araştırmaların, etki büyüklükleri daha düşük olan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşımayan bilimsel çalışmalara göre yayınlanma ihtimallerinin fazla olması olayına yayın yanlılığı denilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).

Bu alt problem için araştırmada iki metot kullanılarak yayın yanlılığı test edilmiştir. Bu metotlar; “Huni Grafiği” ve “Begg ve Mazumdar Rank Correlation”dır.

Huni grafiği; X ekseninde etki büyüklüğünü, Y ekseninde ise standart hatayı göstermektedir. Standart hata küçük, örneklem sayısı büyük çalışmalar grafiğin tepesine doğru görünür ve genellikle ortalama etki büyüklüğü etrafında kümelenir. Örneklem sayısı daha az olan çalışmalar ise grafiğin alt kısmında görünür (örneklem sayısı daha az

olan çalışmalar etki boyutlarında daha fazla örnekleme hatası varyasyonuna sahip olduğundan) ve geniş bir aralıkta yayılma eğilimindedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).



**Grafik 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği

Grafik 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın tamamı huni grafiğinin orta ve üst kısmında yer almakta ve araştırmanın etki büyüklüğüne yakın konumlarda yer almaktadırlar. Çalışmaların etki büyüklükleri genel etki büyüklüğü çizgisine göre simetrik dağıldığından dolayı yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2013). Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 5 tanesi Huni grafiğinin dışına çıkmıştır. Fakat bu çalışmalarda Huni grafiğinin orta ve üst tarafında yer almakta ve genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizgiye göre simetrik bir şekilde dağılım göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmalarda yayın yanlılığına sebep olmamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışma eğer Huni grafiğinin alt kısmında ya da genel etki büyüklüğünü temsil eden dikey çizginin herhangi bir yanında toplanmış olsaydı o zaman yayın yanlılığından bahsedilebilirdi (Borenstein ve diğerleri, 2013). Huni grafiğini incelediğimizde, çalışmaların göstermiş olduğu dağılım cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışma için yayın yanlılığının olmadığını kanıtlar.

### Begg and Mazumdar rank correlation

Kendall's S statistic (P-Q) 22,00000

#### Kendall's tau without continuity correction

Tau 0,16176  
z-value for tau 0,90624  
P-value (1-tailed) 0,18240  
P-value (2-tailed) 0,36481

#### Kendall's tau with continuity correction

Tau 0,15441  
z-value for tau 0,86505  
P-value (1-tailed) 0,19351  
P-value (2-tailed) 0,38701

**Grafik 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları

Begg ve Mazumdar Rank Correlation istatistiğine göre p değerinin 0,05'e eşit ve küçük olmaması, Tau katsayısının ise 1.00'a yakın olması yayın yanlılığının olmadığını ortaya koymaktadır (Dinçer, 2014). Grafik 2 incelendiğinde Tau değerinin 0,16176, p değerinin ise 0,36381 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlarda cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışma için yayın yanlılığının olmadığını kanıtlar.

#### 4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri

“Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” alt problemi için araştırmaya dahil edilen 17 çalışmaya ait betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 2.** Cinsiyet Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler İçin Frekans ve Yüzdeleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışmanı Yapıldığı Yıl</i>		
2001	1	% 5,27
2005	2	% 10,52
2006	2	% 10,52
2007	4	% 21,04
2008	2	% 10,52
2009	1	% 5,27
2010	1	% 5,27
2011	1	% 5,27
2013	3	% 15,78
2015	1	% 5,27
2017	1	% 5,27
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	4	% 35,29
İl	6	% 41,17
İlçe	7	% 23,54
<i>Yayın Türü</i>		
Yüksek Lisans Tezi	16	% 94,12
Doktora Tezi	1	% 21,04
<i>Örneklem Sayısı</i>		
Kadın	2173	% 42,63
Erkek	1615	% 57,37

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın yıllara göre dağılımına baktığımızda en fazla %21,04 ile 2007 yılında yapılan 4 çalışma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın örneklem sayısını baktığımızda, 2173 kadın öğretmen ve 1615 erkek öğretmen olmak üzere toplam 3788 öğretmen çalışmalara katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre genel etki büyüklüğü hesaplanırken; kontrol grubu olarak erkek öğretmenlere yönelik veriler, deney grubu olarak ise kadın öğretmenlere yönelik veriler hesaplamalar için kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre varılan bulgularında artı işareti erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduklarını, eksi işareti ise kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

### 4.1.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin

#### Birleştirilmemiş Bulguları

Araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bireysel etki büyüklükleri, standart hataları, varyansları, Z değeri, p değeri, alt ve üst sınırları Tablo 3’de verilmiştir.

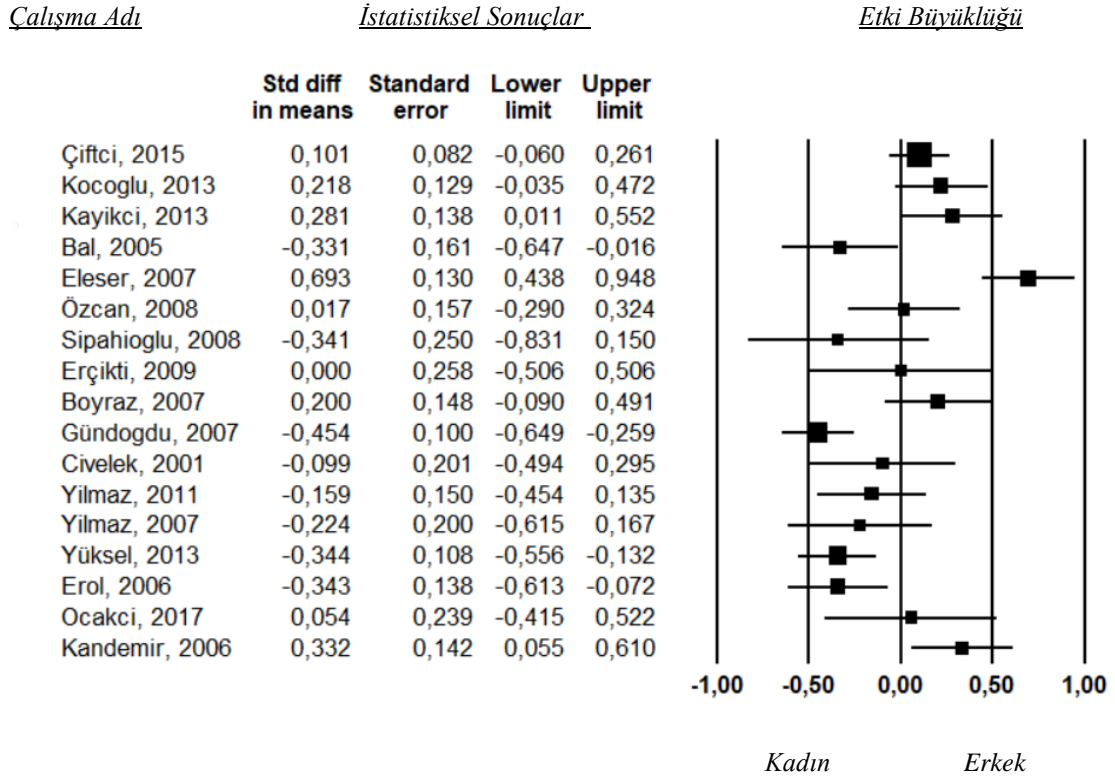
**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Çiftçi, 2015	0,100	0,082	0,007	-0,060	0,261	1,227	0,220
Koçoğlu, 2013	0,218	0,129	0,017	-0,035	0,470	1,689	0,091
Kayıkçı, 2013	0,231	0,138	0,019	0,011	0,550	2,041	0,041
Bal, 2005	-0,330	0,160	0,026	-0,644	-0,016	-2,058	0,040
Eleser, 2007	0,691	0,130	0,017	0,437	0,945	5,322	0,000
Özcan, 2008	0,017	0,156	0,024	-0,289	0,323	0,107	0,915
Sipahioğlu, 2008	-0,339	0,249	0,062	-0,826	0,149	-1,362	0,173
Erçikti, 2009	0,000	0,255	0,065	-0,499	0,499	0,000	1,000
Boyraz, 2007	0,200	0,147	0,022	-0,089	0,489	1,353	0,176
Gündoğdu, 2007	-0,453	0,099	0,010	-0,648	-0,258	-4,555	0,000
Civelek, 2001	-0,099	0,200	0,040	-0,490	0,293	-0,493	0,622
Yılmaz, 2011	-0,159	0,150	0,022	-0,452	0,135	-1,061	0,289
Yılmaz, 2007	-0,223	0,198	0,039	-0,611	0,166	-1,123	0,261
Yüksel, 2013	-0,344	0,108	0,012	-0,555	-0,132	3,184	0,001
Erol, 2006	-0,342	0,138	0,019	-0,611	-0,072	-2,484	0,013
Ocakçı, 2017	0,053	0,236	0,056	-0,410	0,516	0,224	0,823
Kandemir, 2006	0,331	0,141	0,020	0,055	0,608	2,346	0,019

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın cinsiyet değişkeni açısından bireysel etki büyüklükleri -0,453 ile 0,691 arasında değişiklik göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 8 çalışmada, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğu, 9 çalışmada ise erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin kadın öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların 7 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 10 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ). Araştırmaya dahil edilen 17 bilimsel çalışma, -0,826 ile 0,945 güven aralığında değişiklik göstermektedir.

#### 4.1.4. Cinsiyet Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği

Grafik 3’de cinsiyet değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın değerlerinin yer aldığı orman grafiği verilmiştir.



**Grafik 3.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Grafik 3’e göre kadın öğretmenler lehine sıfırdan küçük bir farkın olabileceği tahmin edilebilmektedir. Aynı grafiği incelediğimizde bulunabilecek genel etki büyüklüğünün 0,00’a çok yakın olacağı öngörülebilmektedir.

#### 4.1.5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Sabit

##### Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 4’te cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges’s  $g$ ’ye göre genel etki büyüklüğü, varyans, standart hata, % 95’lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	-0,018	0,034	0,001	-0,084	0,048	-0,524	0,601

Cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d=-0,018$ , standart hatası  $SE=0,034$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü sabit etkiler modeline göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)’in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)’e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği

Genel etki büyüklüğünün heterojenlik testine ait sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları

Q-değeri	df (Q)	P	I <sup>2</sup> değeri
89,749	16	0,000	82,173

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar sonucunda  $Q= 89,749$  bulunmuştur.  $df=16$  ve  $p=0,05$  için  $df$  ve anlamlılık seviyesi için  $X^2$  kritik değerler tablosu incelendiğinde serbestlik derecesi değeri 26,296 olduğu görülmektedir. Yapılan

analizler sonucunda ulaşılan Q değeri 89,749,  $X^2$  tablosundaki değerden büyük olduğu için araştırma heterojen bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir.

#### 4.1.7. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 6’da cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın rastgele etkiler modeline ilişkin Hedges’s  $g$ ’ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95’lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyet Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

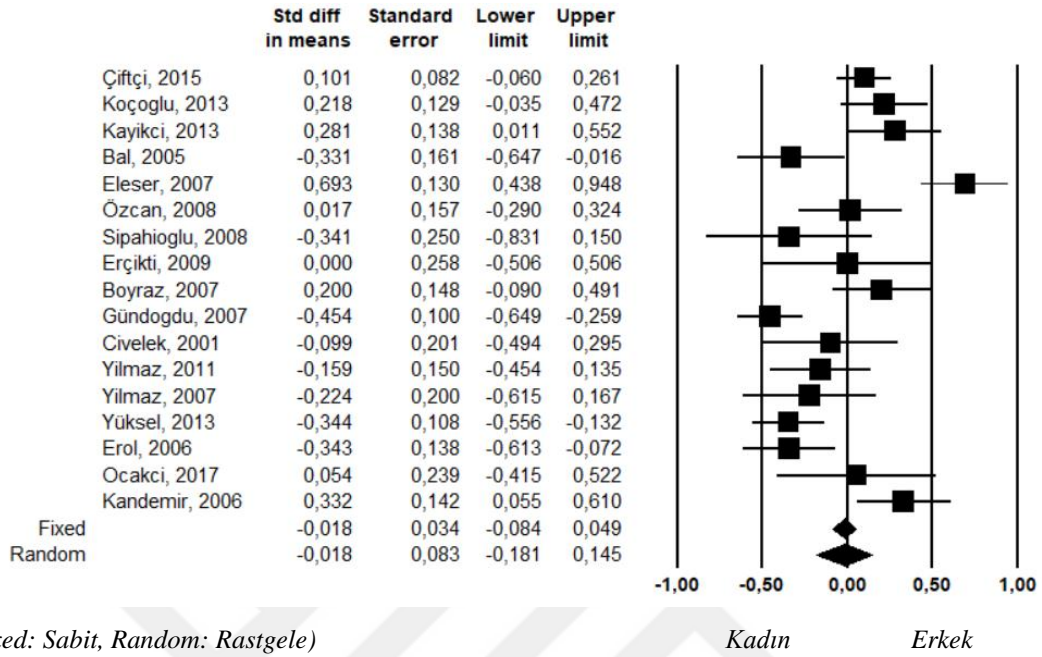
Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	st Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	-0,018	0,083	0,007	-0,180	0,145	-0,213	0,861

Cinsiyet değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d = -0,018$ , standart hatası  $SE = 0,083$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 17 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği grlmştir. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)’in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)’e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan p değeri 0,861 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.

*Model Çalışma Adı İstatistiksel Sonuçlar Etki Büyüklükleri*



(Fixed: Sabit, Random: Rastgele)

Kadın

Erkek

**Grafik 4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği

Grafik 4'e göre hem rastgele etkiler modeline göre hem de sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüklerinin kadın öğretmenler lehine olduğu fakat bu etkinin sıfırdan küçük bir etki olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki

##### Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

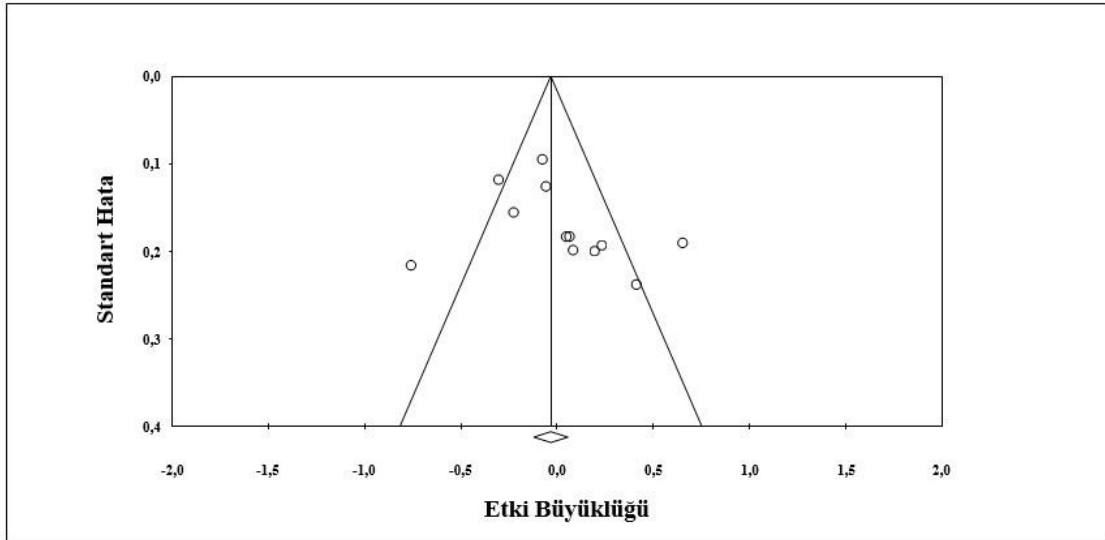
İkinci alt problem; "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?" şeklinde düzenlenmiştir. Belirlenen alt probleme cevap bulabilmek amacıyla çalışma için kullanılan araştırmalara ait bulgular üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden sonra yayın yanlılığı, betimleyici istatistikler, mesleki kıdeme göre hesaplanan etki büyüklüğü analizinin birleştirilmemiş sonuçları, orman grafiği, sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar, heterojenlik testi ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar aşağıda verilmiştir.

#### 4.2.1. Yayın Yanlılığı

Yapılan hesaplamalardan sonra etki büyüklükleri yüksek çıkan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşıyan bilimsel araştırmaların, etki büyüklükleri daha düşük olan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşımayan bilimsel çalışmalara göre yayınlanma ihtimallerinin fazla olması olayına yayın yanlılığı denilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).

Bu alt problem için araştırmada iki metot kullanılarak yayın yanlılığı test edilmiştir. Bu metotlar; “Huni Grafiği” ve “Begg ve Mazumdar Rank Correlation”dır.

Huni grafiği; X ekseninde etki büyüklüğünü, Y ekseninde üzerinde ise standart hatayı göstermektedir. Standart hata küçük, örneklem sayısı büyük çalışmalar grafiğin tepesine doğru görünür ve genellikle ortalama etki büyüklüğü etrafında kümelenir. Örneklem sayısı daha az olan çalışmalar ise grafiğin alt kısmında görünür (örneklem sayısı daha az olan çalışmalar etki boyutlarında daha fazla örnekleme hatası varyasyonuna sahip olduğundan) ve geniş bir aralıkta yayılma eğilimindedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).



**Grafik 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği

Grafik 5 incelendiğinde, mesleki kıdem açısından araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın tamamı huni grafiğinin orta ve üst kısmında yer almakta ve araştırmanın etki büyüklüğüne yakın konumlarda yer almaktadırlar. Çalışmaların etki büyüklükleri genel etki büyüklüğü çizgisine göre simetrik dağıldığından dolayı yayın yanlılığının olmadığı

anlaşılmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2013). Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 2 tanesi Huni grafiğinin dışına çıkmıştır. Fakat bu çalışmalarda Huni grafiğinin orta ve üst tarafında yer almakta ve genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizgiye göre simetrik bir şekilde dağılım göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmalarda yayın yanlılığına sebep olmamaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 12 çalışma eğer Huni grafiğinin alt kısmında ya da genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin herhangi bir tarafında toplanmış olsaydı o zaman yayın yanlılığından bahsedilebilirdi (Borenstein ve diğerleri, 2013). Huni grafiğini incelediğimizde, çalışmaların göstermiş olduğu dağılım mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 12 çalışma açısından yayın yanlılığının bulunmadığının kanıtıdır.

#### **Begg and Mazumdar rank correlation**

**Kendall's S statistic (P-Q)** 26,00000

#### **Kendall's tau without continuity correction**

Tau	0,39394
z-value for tau	1,78289
P-value (1-tailed)	0,03730
P-value (2-tailed)	0,07460

#### **Kendall's tau with continuity correction**

Tau	0,37879
z-value for tau	1,71431
P-value (1-tailed)	0,04324
P-value (2-tailed)	0,08647

**Grafik 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları

Begg ve Mazumdar Rank Correlation istatistiğine göre p değerinin 0,05'e eşit ve küçük olmaması, Tau katsayısının ise 1.00'a yakın olması yayın yanlılığının olmadığını ortaya koymaktadır (Dinçer, 2014). Grafik 6 incelendiğinde Tau değerinin 0,39394, p değerinin ise 0,07460 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlarda mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 12 çalışma açısından yayın yanlılığının olmadığını kanıtıdır.



#### 4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici

##### İstatistikleri

“Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” alt problemi için araştırmaya dahil edilen 12 çalışmaya ait betimleyici istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Mesleki Kıdem Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Frekans	Yüzde
<i>Çalışmanın Yapıldığı Yıl</i>		
2001	1	% 8,33
2005	2	% 16,67
2007	3	% 25
2008	2	% 16,67
2010	1	% 8,33
2011	1	% 8,33
2013	2	% 16,67
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	2	% 16,67
İl	6	% 50
İlçe	4	% 33,33
<i>Yayın Türü</i>		
Yüksek Lisans Tezi	11	% 91,67
Doktora Tezi	1	% 8,33
<i>Örneklem Sayısı</i>		
1-15 yıl	1378	% 57,7
16 yıl ve üstü	1010	% 42,3

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın yıllara göre dağılımına baktığımızda en fazla %25 ile 2007 yılında yapılan 3 çalışma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın örneklem sayısını baktığımızda, 1-15 yıl arasına çalışan öğretmen sayısı 1378 ve 16 yıl ve üstü çalışan öğretmen sayısı 1010 olmak üzere toplam 2388 öğretmen çalışmalara katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre genel etki büyüklüğü hesaplanırken; kontrol grubu olarak 1-15 yıl arasında çalışan öğretmenlere yönelik veriler, deney grubu olarak ise 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere yönelik veriler ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre varılan bulgularında artı işareti 1-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları

yöntemlere göre daha başarılı olduklarını, eksi işareti ise 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin 1-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin

##### Birleştirilmemiş Bulguları

Araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bireysel etki büyüklükleri, standart hataları, varyansları, alt ve üst sınırları, Z değeri ve p değeri Tablo 8’de verilmiştir.

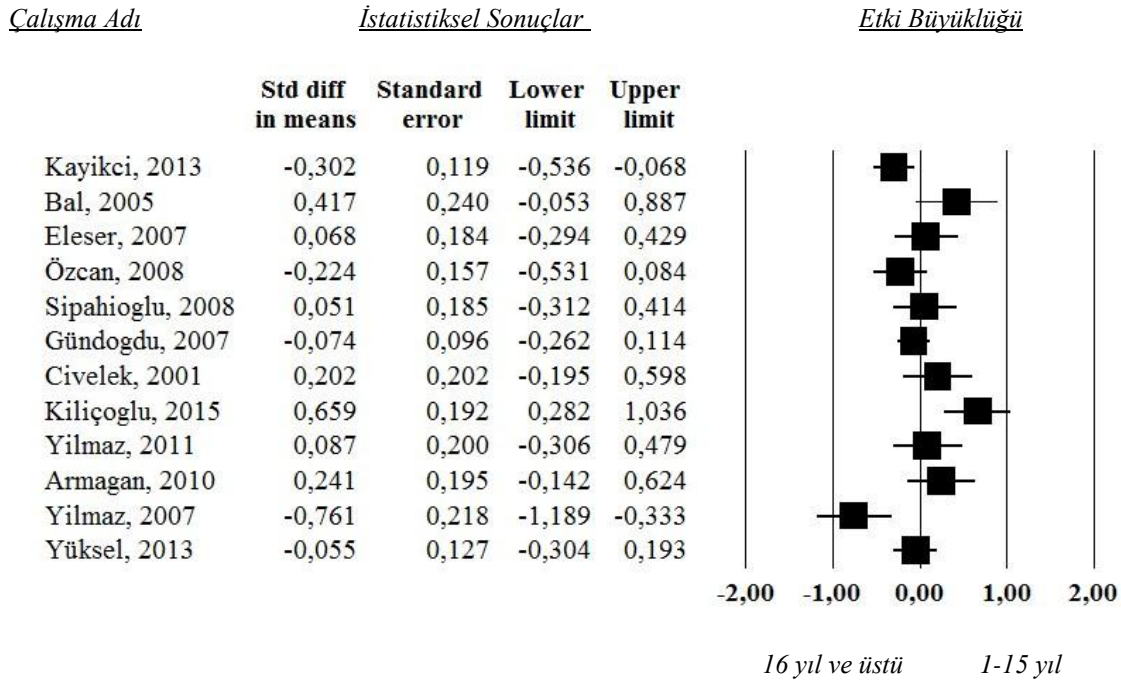
**Tablo 8.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Kayıkçı, 2013	-0,301	0,119	0,014	-0,535	0,068	2,534	0,011
Bal, 2005	0,415	0,239	0,057	-0,053	0,883	1,738	0,082
Eleser, 2007	0,068	0,184	0,034	-0,293	0,428	0,368	0,713
Özcan, 2008	-0,223	0,156	0,024	-0,529	0,083	1,427	0,154
Sipahioğlu, 2008	0,051	0,184	0,034	-0,310	0,411	0,275	0,784
Gündoğdu, 2007	-0,074	0,096	0,009	-0,261	0,114	0,773	0,440
Civelek, 2001	0,200	0,201	0,040	-0,193	0,594	0,997	0,319
Kılıçoğlu, 2015	0,655	0,191	0,036	0,280	1,029	3,427	0,001
Yılmaz, 2011	0,086	0,199	0,040	-0,304	0,477	0,433	0,665
Armağan, 2010	0,239	0,194	0,038	-0,141	0,620	1,234	0,217
Yılmaz, 2007	-0,755	0,217	0,047	-1,180	-0,331	-3,488	0,000
Yüksel, 2013	-0,055	0,126	0,016	-0,303	0,193	-0,436	0,663

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın mesleki kıdem değişkenine göre bireysel etki büyüklükleri -0,755 ile 0,655 arasında değişiklik göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 5 çalışmada, 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin 1-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğu, 7 çalışmada ise 1-15 yıl arasına çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların 3 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 9 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ). Araştırmaya dahil edilen 12 çalışma, -1,180 ile 1,029 güven aralığında değişiklik göstermektedir.

#### 4.2.4. Mesleki Kıdem Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği

Grafik 7’de mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın değerlerinin yer aldığı orman grafiği verilmiştir.



**Grafik 7.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Grafik 7’ye göre 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenler lehine, sıfırdan küçük bir farkın olabileceği tahmin edilebilmektedir. Aynı grafiği incelediğimizde hesaplamalar sonucu elde edilecek genel etki büyüklüğünün 0,00’a çok yakın olacağı öngörülebilmektedir.

#### 4.2.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 9’da mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges’s  $g$ ’ye göre genel etki büyüklüğü,

standart hata, varyans, % 95'lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 9.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	-0,033	0,045	0,002	-0,122	0,056	-0,720	0,471

Mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d = -0,033$ , standart hatası  $SE = 0,045$  olarak hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü sabit etkiler modeline göre 16 yıl üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin 1-15 yıl çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği

Genel etki büyüklüğünün heterojenlik testine ait sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları

Q-değeri	df (Q)	P	I <sup>2</sup> değeri
38,569	11	0,000	71,480

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar sonucunda  $Q = 38,569$  bulunmuştur.  $df = 11$  ve  $p = 0,05$  için  $df$  ve anlamlılık seviyesi için  $X^2$  kritik değerler tablosu incelendiğinde serbestlik derecesi değeri 19,675 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan  $Q$  değeri 38,569,  $X^2$  tablosundaki değerden büyük olduğu için araştırma heterojen bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı araştırmanın sabit etkiler

modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir.

#### 4.2.7. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 11’de mesleki kıdem değişkeni baz alınarak göre araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges’s  $g$ ’ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95’lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 11.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

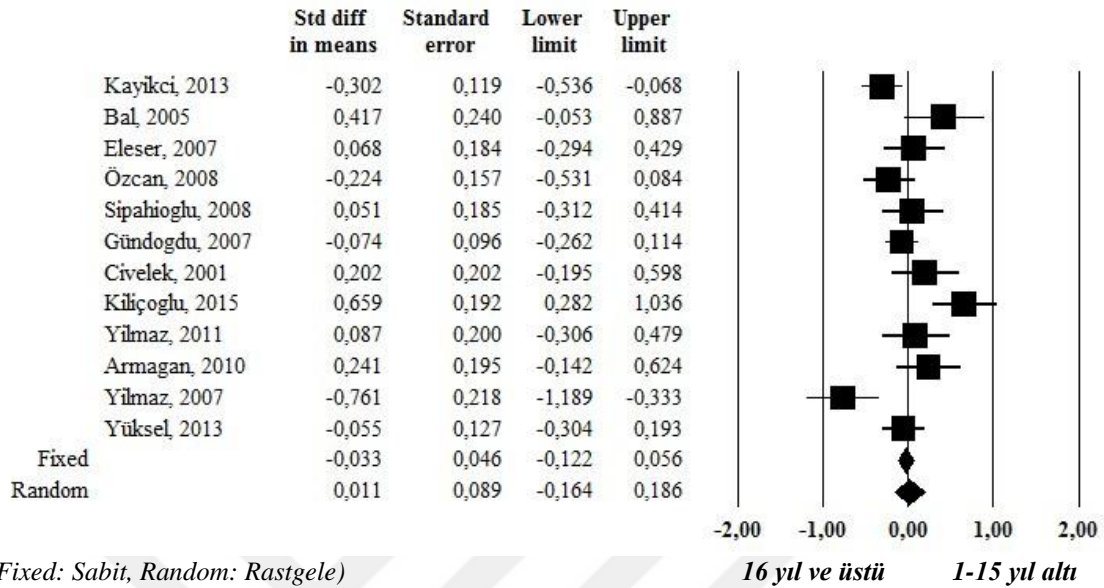
Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	0,011	0,089	0,008	-0,163	0,185	0,122	0,903

Mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d= 0,011$ , standart hatası  $SE=0,089$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre 1-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)’in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)’e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan p değeri 0,903 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.

*Model Çalışma Adı İstatistiksel Sonuçlar Etki Büyüklükleri*



**Grafik 8.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği

Grafik 8'e göre rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü 1-15 yıl arası çalışan öğretmenler lehine olduğu, sabit etkiler modeline göre ise genel etki büyüklüğünün 16 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin lehine olduğu fakat bu etkilerin sıfıra yakın bir etki olduğu görülmektedir.

### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

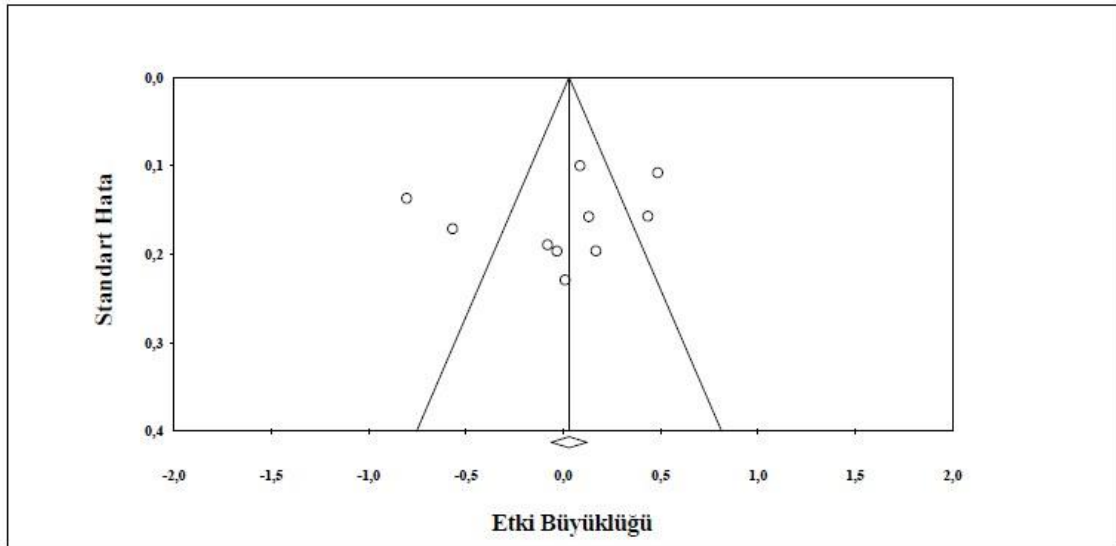
Üçüncü alt problem; “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Belirtilen alt probleme cevap bulmak amacıyla çalışma için kullanılan araştırmalara ait bulgular üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden sonra yayın yanlılığı, betimleyici istatistikler, mezun olunan okul türü göre hesaplanan etki büyüklüğü analizinin birleştirilmemiş sonuçları, orman grafiği, sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçları, heterojenlik testi ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### 4.3.1. Yayın Yanlılığı

Yapılan hesaplamalardan sonra etki büyüklükleri yüksek çıkan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşıyan bilimsel araştırmaların, etki büyüklükleri daha düşük olan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşımayan bilimsel çalışmalara göre yayınlanma ihtimallerinin fazla olması olayına yayın yanlılığı denilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).

Bu alt problem için iki metot kullanılarak yayın yanlılığı test edilmiştir. Bu metotlar; Bu metotlar; “Huni Grafiği” ve “Begg ve Mazumdar Rank Correlation”dır.

Huni grafiği; X ekseninde etki büyüklüğünü, Y ekseninde üzerinde ise standart hatayı göstermektedir. Standart hata küçük, örneklem sayısı büyük çalışmalar grafiğin tepesine doğru görünür ve genellikle ortalama etki büyüklüğü etrafında kümelenir. Örneklem sayısı daha az olan çalışmalar ise grafiğin alt kısmında görünür (örneklem sayısı daha az olan çalışmalar etki boyutlarında daha fazla örnekleme hatası varyasyonuna sahip olduğundan) ve geniş bir aralıkta yayılma eğilimindedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).



**Grafik 9.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği

Grafik 9 incelendiğinde, mezun olunan okul türü açısından araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın tamamı huni grafiğinin orta ve üst kısmında yer almakta ve araştırmanın etki büyüklüğüne yakın konumlarda yer almaktadırlar. Çalışmaların etki

büyükükleri genel etki büyüklüğü çizgisine göre simetrik dağıldığından dolayı yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2013). Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 4 tanesi Huni grafiğinin dışına çıkmıştır. Fakat bu çalışmalarda Huni grafiğinin orta ve üst tarafında yer almakta ve genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizgiye göre simetrik bir şekilde dağılım göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmalarda yayın yanlılığına sebep olmamaktadır. Mezun olunan okul türü değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 10 çalışma eğer Huni grafiğinin alt kısmında ya da genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin herhangi bir tarafında toplanmış olsaydı o zaman yayın yanlılığından bahsedilebilirdi (Borenstein ve diğerleri, 2013). Huni grafiğini incelediğimizde, çalışmaların göstermiş olduğu dağılım mezun olunan okul türü değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 10 çalışma açısından yayın yanlılığının bulunmadığının kanıtıdır.

### **Begg and Mazumdar rank correlation**

**Kendall's S statistic (P-Q)** -5,00000

### **Kendall's tau without continuity correction**

Tau	-0,11111
z-value for tau	0,44721
P-value (1-tailed)	0,32736
P-value (2-tailed)	0,65472

### **Kendall's tau with continuity correction**

Tau	-0,08889
z-value for tau	0,35777
P-value (1-tailed)	0,36026
P-value (2-tailed)	0,72051

**Grafik 10.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları

Begg ve Mazumdar Rank Correlation istatistiğine göre p değerinin 0,05'e eşit ve küçük olmaması, Tau katsayısının ise 1.00'a yakın olması yayın yanlılığının olmadığını



ortaya koymaktadır (Dinçer, 2014). Grafik 10 incelendiğinde Tau değerinin -0,11111, p değerinin ise 0,65472 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlarda mezun olunan okul türü değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 10 çalışma açısından yayın yanlılığının bulunmadığının kanıtıdır.

#### 4.3.2. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici

##### İstatistikleri

“Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” alt problemi için araştırmaya dahil edilen 10 çalışmaya ait betimleyici istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler İçin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Frekans	Yüzde
<i>Çalışmanın Yapıldığı Yıl</i>		
2001	1	% 10
2006	1	% 10
2007	3	% 30
2008	2	% 20
2010	1	% 10
2013	2	% 20
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	3	% 30
İl	3	% 30
İlçe	4	% 40
<i>Yayın Türü</i>		
Yüksek Lisans Tezi	9	% 90
Doktora Tezi	1	% 10
<i>Örneklem Sayısı</i>		
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	1187	% 55,44
Diğer	954	% 44,56

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın yıllara göre dağılımına baktığımızda en fazla %30 ile 2007 yılında yapılan 3 çalışma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın örneklem sayısını baktığımızda, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin sayısı 1187 ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sayısı 954 olmak üzere toplam 2141 öğretmen çalışmalara katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak genel etki büyüklüğü hesaplanırken; kontrol grubu olarak

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenlere yönelik veriler, deney grubu olarak ise diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere yönelik veriler ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak elde edilen bulgularında artı işareti Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduklarını, eksi işareti ise diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

#### 4.3.3. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü

##### Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak hesaplanan bireysel etki büyüklükleri, standart hataları, varyansları, alt ve üst sınırları, Z değer ve p değer Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri

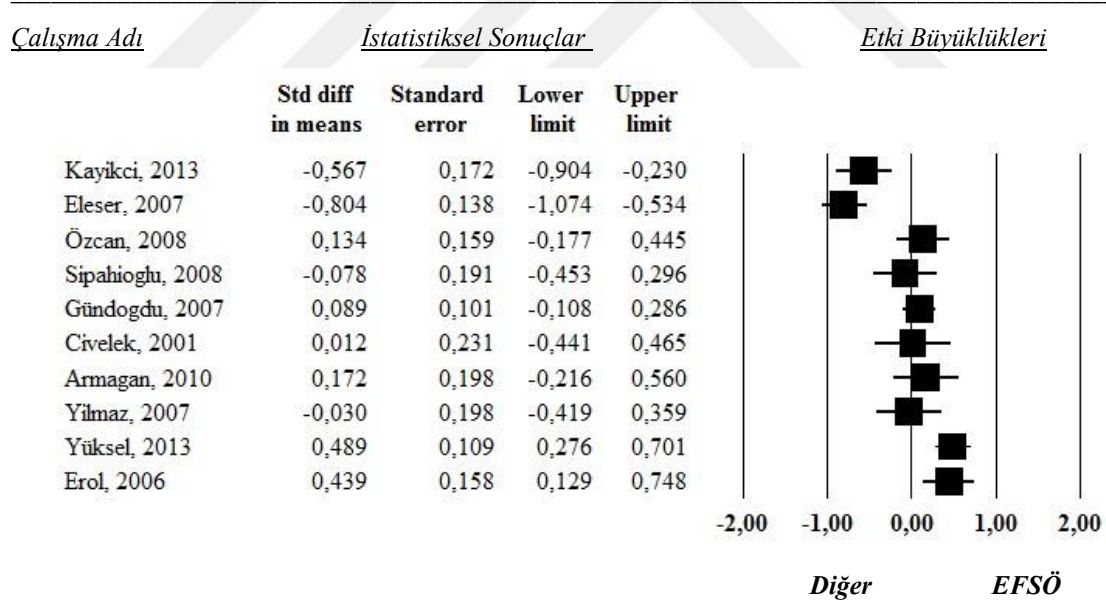
Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değer	p
Kayıkcı, 2013	-0,566	0,172	0,029	-0,902	-0,230	-3,298	0,001
Eleser, 2007	-0,802	0,137	0,019	-1,071	-0,532	5,837	0,000
Özcan, 2008	0,134	0,158	0,025	-0,176	0,443	0,846	0,398
Sipahioğlu, 2008	0,078	0,190	0,036	-0,450	0,294	-0,411	0,681
Gündoğdu, 2007	0,089	0,100	0,010	-0,108	0,285	0,882	0,378
Civelek, 2001	0,012	0,230	0,053	-0,438	0,462	0,052	0,959
Armağan, 2010	0,171	0,197	0,039	-0,215	0,556	0,869	0,385
Yılmaz, 2007	-0,029	0,197	0,039	-0,415	0,356	-0,150	0,881
Yüksel, 2013	0,488	0,108	0,012	0,275	0,700	4,502	0,000
Erol, 2006	0,437	0,157	0,025	0,129	0,746	2,776	0,005

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak hesaplanan bireysel etki büyüklükleri -0,802 ile 0,488 arasında değişiklik göstermektedir. Mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmada, Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü

bitiren öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğunu, 3 çalışmada ise diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Mezun olunan okul türü değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların 4 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 6 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ). Araştırmaya dahil edilen 10 bilimsel çalışma, -1,071 ile 0,746 güven aralıklarında değişiklik göstermektedir.

#### 4.3.4. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği

Grafik 11’de mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın değerlerinin yer aldığı orman grafiği verilmiştir.



**Grafik 11.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Grafik 11’e göre Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenler lehine sıfırdan büyük bir farkın olabileceği tahmin edilebilmektedir. Aynı

grafığı incelediğimizde bulunabilecek genel etki büyüklüğünün 0,00'a çok yakın olacağı öngörülebilmektedir.

#### 4.3.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 14'de mezun olunan okul türüne göre araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges's  $g$ 'ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95'lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 14.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,030	0,047	0,002	-0,063	0,122	0,629	0,529

Mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d= 0,030$ , standart hatası  $SE=0,047$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü sabit etkiler modeline göre Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.3.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği

Genel etki büyüklüğünün heterojenlik testine ait sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları

Q-değeri	df (Q)	P	I <sup>2</sup> değeri
74,965	9	0,000	87,994

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar sonucunda  $Q = 74,965$  bulunmuştur.  $df=9$  ve  $p=0,05$  için  $df$  ve anlamlılık seviyesi için  $X^2$  kritik değerler tablosu incelendiğinde serbestlik derecesi değeri 16,919 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan  $Q$  değeri 74,965,  $X^2$  tablosundaki değerden büyük olduğu için araştırma heterojen bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir.

#### 4.3.7. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 16’da mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges’s  $g$ ’ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95’lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır,  $Z$  değeri ve  $p$  değeri verilmiştir.

**Tablo 16.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

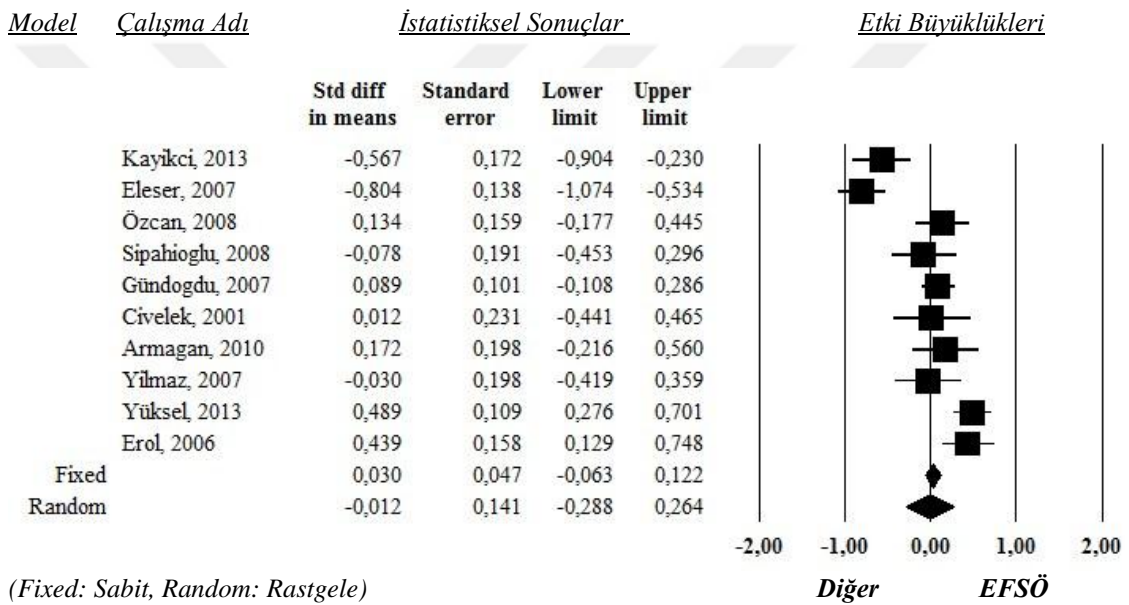
Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	-0,012	0,140	0,020	-0,287	0,262	-0,088	0,930

Mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d = -0,012$ , standart hatası  $SE = 0,140$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 10 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan

öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan p değeri 0,930 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.



**Grafik 12.** Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği

Grafik 12'e göre rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler lehine olduğu, sabit etkiler modeline göre ise genel etki büyüklüğünün Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenler lehine olduğu fakat bu etkilerin sıfıra yakın bir etki olduğu görülmektedir.

#### **4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğünün Hesaplanması**

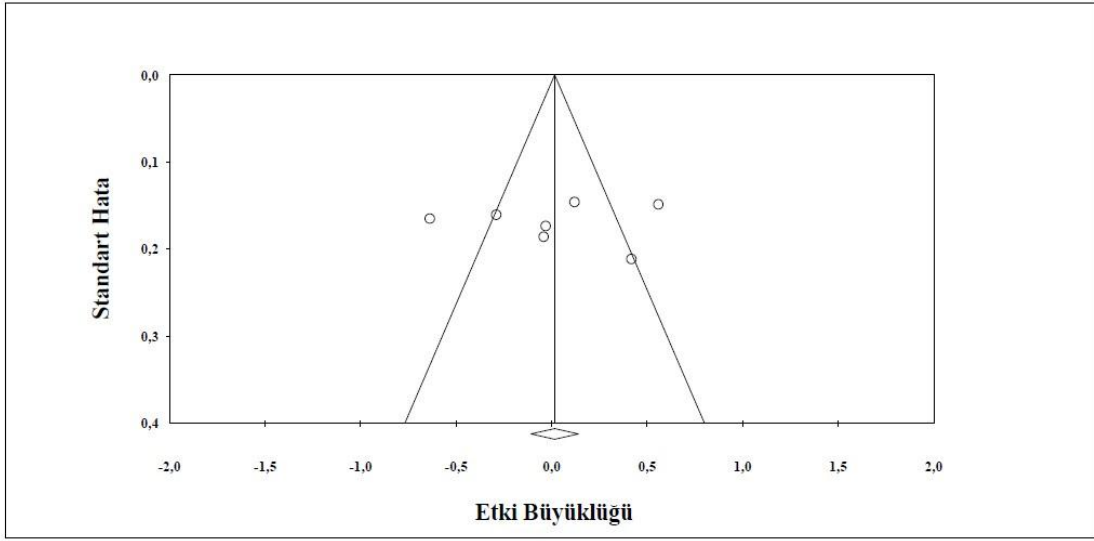
Dördüncü alt problem; “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Belirlenen alt probleme cevap bulabilmek amacıyla çalışma için kullanılan araştırmalara ait bulgular üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden sonra yayın yanlılığı, betimleyici istatistikler, sınıf mevcuduna göre hesaplanan etki büyüklüğü analizinin birleştirilmemiş sonuçları, orman grafiği, sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar, heterojenlik testi ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş sonuçlar aşağıda verilmiştir.

##### **4.4.1. Yayın Yanlılığı**

Yapılan hesaplamalardan sonra etki büyüklükleri yüksek çıkan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşıyan bilimsel araştırmaların, etki büyüklükleri daha düşük olan ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşımayan bilimsel çalışmalara göre yayınlanma ihtimallerinin fazla olması olayına yayın yanlılığı denilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).

Bu alt problem için iki metot kullanılarak yayın yanlılığı test edilmiştir. Bu metotlar; Bu metotlar; “Huni Grafiği” ve “Begg ve Mazumdar Rank Correlation”dır.

Huni grafiği; X ekseninde etki büyüklüğünü, Y ekseninde üzerinde ise standart hatayı göstermektedir. Standart hata küçük, örneklem sayısı büyük çalışmalar grafiğin tepesine doğru görünür ve genellikle ortalama etki büyüklüğü etrafında kümelenir. Örneklem sayısı daha az olan çalışmalar ise grafiğin alt kısmında görünür (örneklem sayısı daha az olan çalışmalar etki boyutlarında daha fazla örnekleme hatası varyasyonuna sahip olduğundan) ve geniş bir aralıkta yayılma eğilimindedir (Borenstein ve diğerleri, 2013).



**Grafik 13.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Huni Grafiği

Grafik 13 incelendiğinde, sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın tamamı huni grafiğinin orta kısmının üst tarafında yer almakta ve araştırmanın etki büyüklüğüne yakın konumlarda yer almaktadırlar. Çalışmaların etki büyüklükleri genel etki büyüklüğü çizgisine göre simetrik dağıldığından dolayı yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2013). Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 2 tanesi Huni grafiğinin dışına çıkmıştır. Fakat bu çalışmalarda Huni grafiğinin orta kısmının üst tarafında yer almakta ve genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizgiye göre simetrik bir şekilde dağılım göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmalarda yayın yanlılığına sebep olmamaktadır. Sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 7 çalışma eğer Huni grafiğinin alt kısmında ya da genel etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin herhangi bir tarafında toplanmış olsaydı o zaman yayın yanlılığından bahsedilebilirdi (Borenstein ve diğerleri, 2013). Huni grafiğini incelediğimizde, çalışmaların göstermiş olduğu dağılım sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 7 çalışma açısından yayın yanlılığının bulunmadığının kanıtıdır.



## Begg and Mazumdar rank correlation

Kendall's S statistic (P-Q) -1,00000

## Kendall's tau without continuity correction

Tau -0,04762  
z-value for tau 0,15019  
P-value (1-tailed) 0,44031  
P-value (2-tailed) 0,88062

## Kendall's tau with continuity correction

Tau 0,00000  
z-value for tau 0,00000  
P-value (1-tailed) 0,50000  
P-value (2-tailed) 1,00000

**Grafik 14.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Begg ve Mazumdar Rank Correlation Bulguları

Begg ve Mazumdar Rank Correlation istatistiğine göre p değerinin 0,05'e eşit ve küçük olmaması, Tau katsayısının ise 1.00'a yakın olması yayın yanlılığının olmadığını ortaya koymaktadır (Dinçer, 2014). Grafik 14 incelendiğinde Tau değerinin -0,04762, p değerinin ise 0,88062 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuçlarda sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 7 çalışma açısından yayın yanlılığının bulunmadığının kanıtıdır.

### 4.4.2. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Çalışmaların Betimleyici İstatistikleri

“Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre etki büyüklüğü nedir?” alt problemi için araştırmaya dahil edilen 7 çalışmaya ait betimleyici istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Sınıf Mevcudu Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Bazı Değişkenler için Frekans ve Yüzdeleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışmanın Yapıldığı Yıl</i>		
2005	1	% 14,28
2007	2	% 28,58
2008	1	% 14,28
2011	1	% 14,28
2013	2	% 28,58
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
İl	4	% 57,14
İlçe	3	% 42,86
<i>Yayın Türü</i>		
Yüksek Lisans Tezi	6	% 85,72
Doktora Tezi	1	% 14,28
<i>Örneklem Sayısı</i>		
Sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenler	450	% 32,35
Sınıf mevcudu 21 ve üstü olan öğretmenler	941	% 67,65

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çalışmanın yıllara göre dağılımına baktığımızda en fazla %28,58 ile 2007 ve 2013 yılında yapılan 2’şer çalışma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın örneklem sayısını baktığımızda, sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmen sayısı 450, diğer sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmen sayısı 941 olmak üzere toplam 1391 öğretmen çalışmalara katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre genel etki büyüklüğü hesaplanırken; kontrol grubu olarak sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlere yönelik veriler, deney grubu olarak ise sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlere yönelik veriler ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre varılan bulgularında artı işareti sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğunu, eksi işareti ise sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

#### 4.4.3. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin

##### Birleştirilmemiş Bulguları

Araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre bireysel etki büyüklükleri, standart hataları, varyansları, alt ve üst sınırları, Z değeri ve p değeri Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri

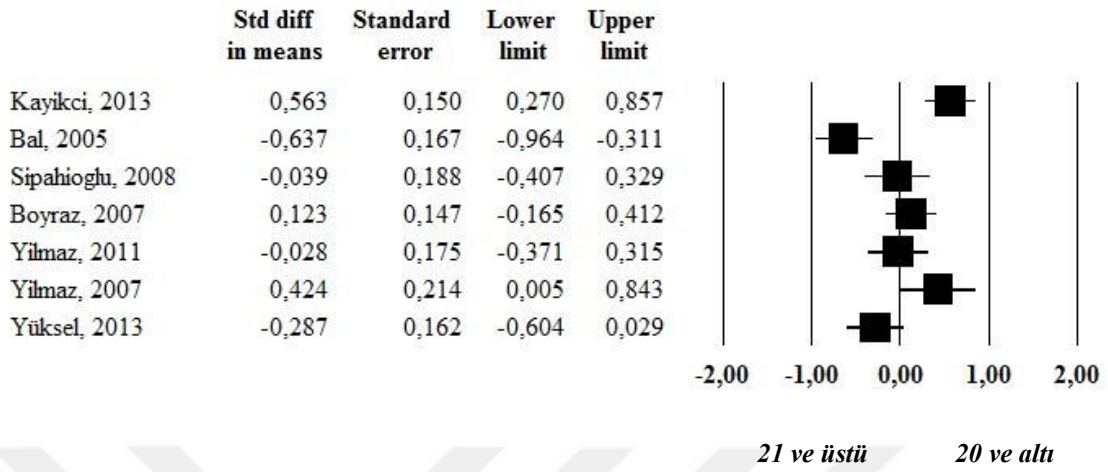
Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Kayıkcı, 2013	0,562	0,149	0,022	0,269	0,855	3,762	0,000
Bal, 2005	-0,634	0,166	0,027	-0,959	-0,310	-3,828	0,000
Sipahioğlu, 2008	-0,039	0,187	0,035	-0,404	0,327	-0,208	0,835
Boyraz, 2007	0,123	0,147	0,021	-0,165	0,410	0,838	0,402
Yılmaz, 2011	-0,028	0,174	0,030	-0,370	0,313	0,162	0,871
Yılmaz, 2007	0,420	0,212	0,045	0,005	0,836	1,982	0,047
Yüksel, 2013	-0,287	0,161	0,026	-0,603	0,029	-1,777	0,075

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmaların sınıf mevcudu değişkenine göre bireysel etki büyüklükleri -0,634 ile 0,562 arasında değişiklik göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 3 çalışmada, sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğu, 4 çalışmada ise 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların 3 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 4 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ). Araştırmaya dahil edilen 7 bilimsel çalışma, -0,959 ile 0,855 güven aralıklarında değişiklik göstermektedir.

#### 4.4.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni Baz Alınarak Araştırmaya Dahil Edilen

##### Çalışmaların Orman Grafiği

Grafik 15’de sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın değerlerinin yer aldığı orman grafiği verilmiştir.

Çalışma Adıİstatistiksel SonuçlarEtki Büyüklükleri

**Grafik 15.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Grafik 15'e göre sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenler lehine sıfırdan büyük bir farkın olabileceği tahmin edilmektedir. Aynı grafiği incelediğimizde bulunabilecek genel etki büyüklüğünün 0,00'a çok yakın olacağı öngörülebilmektedir.

#### 4.4.5. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler

##### Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 19'de sınıf mevcuduna değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın sabit etkiler modeline ilişkin Hedges's  $g$ 'ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95'lik güven aralığına göre üst sınır ve alt sınır, Z değeri ve p değeri verilmiştir.

**Tablo 19.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sabit Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Sabit Etkiler Modeli	0,016	0,063	0,004	-0,108	0,140	0,257	0,797

Sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d = 0,016$ , standart hatası  $SE = 0,063$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü sabit etkiler modeline göre sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha kk bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.4.6. Heterojenite ve Q-değeri İstatistiği

Genel etki büyüklüğünün heterojenlik testine ait sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Testi Sonuçları

Q-değeri	df (Q)	P	I <sup>2</sup> değeri
36,600	6	0,000	83,606

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar sonucunda  $Q = 36,600$  bulunmuştur.  $df=6$  ve  $p=0,05$  için  $df$  ve anlamlılık seviyesi için  $X^2$  kritik değerler tablosu incelendiğinde serbestlik derecesi değeri 12,592 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan  $Q$  değeri 36,600,  $X^2$  tablosundaki değerden büyük olduğu için araştırma heterojen bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünün hesaplanıp yorumlanması gerekmektedir.

#### 4.4.7. Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Tablo 21'de sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın rastgele etkiler modeline ilişkin Hedges's  $g$ 'ye göre genel etki büyüklüğü, standart hata, varyans, % 95'lik güven aralığına göre st sınır ve alt sınır,  $Z$  değeri ve  $p$  değeri verilmektedir.

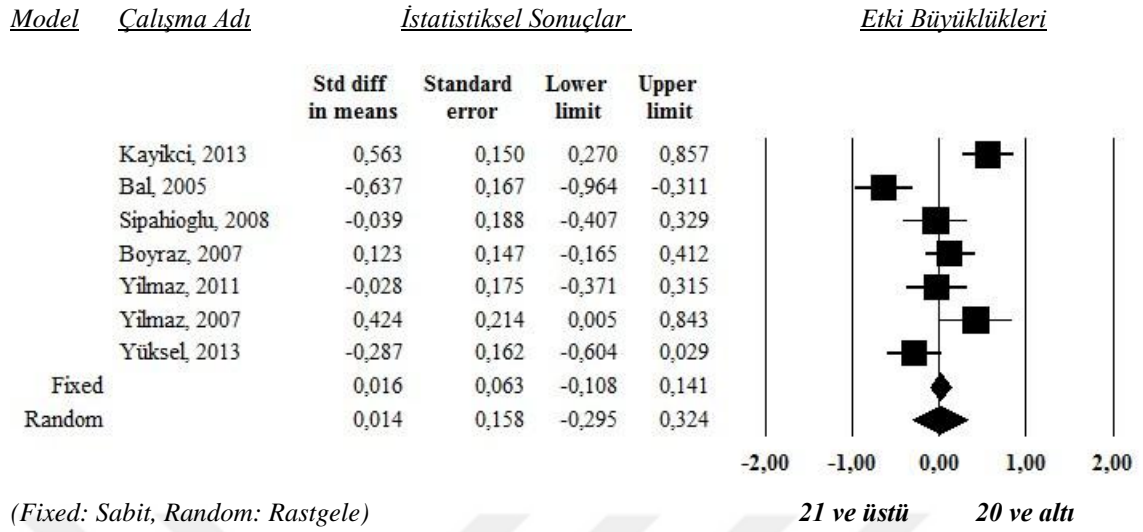
**Tablo 21.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Rastgele Etkiler Modeli İçin Genel Etki Büyüklüğü

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	0,014	0,157	0,025	-0,294	0,323	0,091	0,927

Sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü  $d=0,014$ , standart hatası  $SE=0,157$  şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerinden elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Fakat hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede ( $-0,15 < d \leq 0,15$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan p değeri 0,927 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.



**Grafik 16.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği

Grafik 16'ya göre hem rastgele etkiler modeline göre hem de sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüklerinin sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenler lehine olduğu fakat bu etkilerin sıfıra yakın bir etki olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın ile ilgili olarak elde edilen sonuçlara ve alt problemler ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusu veya meta analiz ile ilgili araştırmalar yapacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde yaklaşık olarak yirmi beş yıl öncesinden günümüze kadar sınıf yönetimi ile ilgili farklı yöntemler kullanılarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle sınıf yönetimindeki disiplin sorunlarını ve bu sorunlar ile baş etme yöntemlerini tespit etmek amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araştırmalarda cinsiyet, mesleki kıdem (hizmet süresi), mezun olduğu okul veya fakülte, sınıf mevcutları gibi bağımsız değişkenler açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada, mevcut araştırma sonuçlarını sentezleyebilmek ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri konusunda yeni araştırmalar için bir istikamet belirleyebilmek amacıyla meta analize gereksinim duyulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini meta analiz yöntemini kullanarak incelemek amacıyla konu ile alakalı 3 doktora tezi, 50 yüksek lisans tezi ve 27 makale olmak üzere toplam 80 tane bilimsel araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tamamı incelenerek, araştırmaya dâhil edilme kriterleri doğrultusunda, 1 doktora tezi ve 18 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 19 tane bilimsel araştırma çalışma kapsamında kullanılmıştır.

Çalışma kapsamındaki 19 araştırmanın yapıldığı yılların dağılımına bakıldığında, bu konuyla ilgili en çok çalışmanın dört (4) tane çalışma (%21) ile 2007 yılı ve üç (3) tane çalışma (%16) ile 2013 yılında yapılmış olduğu görülmektedir. Çalışmaların yapılmış olduğu illere göre dağılımına bakıldığında ise 6 tane çalışma (%31) ile en fazla çalışma İstanbul'da yapılmıştır.



Araştırma için kullanılan 19 çalışmanın toplam örneklemini 4015 öğretmen oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkeni ele alınan çalışmalarda 2173 kadın öğretmen, 1615 erkek öğretmen olmak üzere toplam 3788 öğretmen analize dahil edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni ele alınan çalışmalarda 1378 1-15 yıl arası çalışan öğretmen, 1010 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmen olmak üzere toplam 2388 öğretmen meta analiz kapsamına alınmıştır. Mezun olunan okul türü değişkeni ele alınan çalışmalarda 1187 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümün bitiren öğretmen, 954 diğer okul ve fakülteleri bitiren öğretmen olmak üzere toplam 2141 öğretmen analize dahil edilmiştir. Sınıf mevcudu değişkeni ele alınan çalışmalarda 450 sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmen, 941 sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmen olmak üzere 1391 öğretmene ait veriler çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri için iki metot kullanılarak yayın yanlılığı test edilmiştir. Bu metotlar; “Huni Grafiği” ve “Begg ve Mazumdar Rank Correlation”dır. İlk olarak araştırmaya dâhil edilen çalışmaların her bağımsız değişkeni için huni grafiği oluşturulmuş ve çalışmaların dağılımı incelenerek yorumlar yapılmıştır. Daha sonrasında ise Begg ve Mazumdar Rank Correlation metodu için gerekli değerler hesaplanarak yorum yapılmıştır. Her iki metodun sonuçlarına göre araştırmanın değişkenleri açısından herhangi bir yayın yanlılığına rastlanmamıştır.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ele alınan mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sonuçlar aşağıda ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

### **5.1.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Sonuçlar**

Cinsiyet değişkeni baz alınarak araştırma için kullanılan çalışmaların örneklemini 3788 ilköğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmalar için bireysel olarak toplam 17 tane etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerine göre de 2 ayrı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen çalışmaların 7 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 10 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ).

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü -0,018 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar ardından araştırma için kullanılan çalışmaların heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü de -0,018 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan p değeri 0,861 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin az da olsa erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Yine de bu fark önemli sayılabilecek bir fark değildir. Bundan dolayı cinsiyet değişkeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin faydalı olması açısından önemli bir etken değildir.

Döker (2006)'in ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 220 sınıf öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada cinsiyet faktörüne göre kadın öğretmenlerin disiplin sorunlarını ortadan kaldırmak için kullandıkları yöntemlerin erkek öğretmenlere göre

daha başarı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç kısmen de olsa araştırma da varılan sonuç ile paralellik göstermektedir.

Kutlu (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ve sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç da araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

### **5.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni ile İlgili Sonuçlar**

Mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırma için kullanılan çalışmaların örneklemini 2388 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmalar için bireysel olarak toplam 12 tane etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerine göre de 2 ayrı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen çalışmaların 3 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 9 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ).

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü -0,033 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin 15 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar ardından araştırma için kullanılan çalışmaların heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,011 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 15 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan p değeri 0,903 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda 15 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin az da olsa 16 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Yine de bu fark önemli sayılabilecek bir fark değildir. Bundan dolayı mesleki kıdem değişkeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin faydalı olması açısından önemli bir etken değildir.

Yüksel (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç da araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Nazlı (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç da araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Kutlu (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ve sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kıdemi yüksek olan kulüp seçiminde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmekte ve konuları daha çekici hale getirmek farklı etkinlikler düzenlemektedirler. Bu sonuç araştırmada varılan sonuçtan farklıdır.

### **5.1.3. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni ile İlgili Sonuçlar**

Mezun olunan okul türü değişkeni baz alınarak araştırma için kullanılan çalışmaların örneklemini 2141 ilkököl öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmalar için bireysel olarak toplam 10 tane etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerine göre de 2 ayrı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mezun olunan

okul türü değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen çalışmaların 4 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 6 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ).

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,030 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar ardından araştırma için kullanılan çalışmaların heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü -0,012 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan p değeri 0,930 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin az da olsa Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitiren öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Yine de bu fark önemli sayılabilecek bir fark değildir. Bundan dolayı mezun olunan okul türü değişkeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetiminde kullandıkları yöntemlerin faydalı olması açısından önemli bir etken değildir.

Nazlı (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Yüksel (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç da araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

#### **5.1.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni ile İlgili Sonuçlar**

Sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırma için kullanılan çalışmaların örneklemini 1391 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmalar için bireysel olarak toplam 7 tane etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerine göre de 2 ayrı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sınıf mevcudu değişkeni baz alınarak araştırmaya dahil edilen çalışmaların 3 tanesinde anlamlı farklılık bulunurken, 4 tanesinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p < 0,05$ ).

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,016 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Heterojenlik testi için yapılan hesaplamalar ardından araştırma için kullanılan çalışmaların heterojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın sabit etkiler modeline göre değil rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,014 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullanmış oldukları yöntemlerin sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplanan p değeri 0,927 olduğundan dolayı bulunan genel etki büyüklüğü değeri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. Hesaplanan genel etki büyüklüğü değeri 0,20 değerinden daha küçük bir değer olduğundan dolayı Cohen (1992)'in etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre düşük seviyenin altında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sınıflandırma olan Cook ve Thalheimer (2002)'e göre ise etkinin önemsiz seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf mevcudu 20 ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin az da olsa sınıf mevcudu 21 ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları yöntemlere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Yine de bu fark önemli sayılabilecek bir fark değildir. Bundan dolayı sınıf mevcudu değişkeni, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerin faydalı olması açısından önemli bir etken değildir.

Nazlı (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Kutlu (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunları ile baş etmede kullandıkları yöntemler ve sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu sonuç da araştırmada varılan sonuç ile örtüşmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler**

- a.** Sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere güncel içerikler ve yöntemler hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin, öğrencinin merkezde olduğu

çeşitli etkinlikler tasarlaması önem taşır. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için kendisini sınıf yönetimi konusunda sürekli güncellemesi faydalı olacaktır.

- b.** Sınıf öğretmenleri meslektaşları ile koordineli çalışmalar yaparak sınıf yönetimi konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler.
- c.** Sınıf yönetiminin çok boyutlu ve genel kapsamlı bir süreç olması dolayısıyla sınıf yönetiminde okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler olmak üzere tüm paydaşların olumlu bir sınıf iklimi için aktif ve işbirliği içinde hareket etmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- d.** Öğretmen adaylığının büyük ölçüde sınıf yönetimi sürecinin başlangıcını oluşturduğu düşüncesinden hareketle, öğretmen adaylarına güncel içerikler ve yöntemler hakkında hizmet öncesinde daha ayrıntılı ve uygulamalı eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- a.** Eğitim bilimleri alanında, özellikle de sınıf eğitimi alanında meta analiz yöntemi kullanılarak yapılmış çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmacılar eğitim bilimleri ve sınıf eğitimi alanlarında farklı konular ile ilgili olarak meta analiz çalışmaları yapabilirler.
- b.** Aynı konu ilerleyen yıllarda yapılacak olan çalışmaları kapsayacak şekilde örnekleme genişletilerek ve farklı değişkenler de dahil ederek tekrar çalışılabilir.
- c.** Hazırlanan bu meta analiz çalışması nicel çalışmaları kapsamaktadır. Her ne kadar nitel çalışmalar meta analiz yöntemi için pek tavsiye edilmese de konu ile ilgili yapılmış olan nitel çalışmalarla ilgili bir tarama çalışması da yapılabilir.
- d.** Sınıf yönetimine ilişkin çok sayıda yüksek lisans tezi bulunmasına rağmen çok az sayıda doktora tezine ulaşılmıştır. Doktora yapan araştırmacılar bu konu ile ilgili tez çalışmaları hazırlamaları için teşvik edilebilir.
- e.** Bu araştırmaya sadece ülkemizde yapılmış olan çalışmalar dahil edilmiştir. Aynı konu ve dahil etme kriterleri kullanılarak farklı ülkelerde yapılmış çalışmalar incelenebilir.
- f.** Bu çalışmanın kapsamında sınıf öğretmenleri yer almıştır. Branş öğretmenleri ile ilgili olarak aynı bağımsız değişkenler kullanılarak konu ile ilgili meta analiz çalışmaları yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Kaya Z. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar, Karip, E. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Atıcı, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. Adana: Çukurova Üniversitesi.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632750601135881>. [Erişim Tarihi: 27.07.2019].
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi (5. Baskı)*. İstanbul: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*, (Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-337.
- Bakioğlu, A., Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bal, T. (2005), *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Bayrakçı, M. (2011). Sınıfta zaman yönetimi, Sarpkaya, R. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş demokratik eğitim*. Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J.P. ve Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J.P. ve Rothstein, H.R. (2013). *Meta analize giriş*. (Çev. S.Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Card, N.A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama (Geliştirilmiş 7. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, J. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Cook, S. R. ve Thalheimer, W. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. <https://www.semanticscholar.org/paper/How-to-calculate-effect-sizes-from-published-A-Thalheimer-Cook/d7f0c3a171ffd6bad4297feeb708a2d79e06da8b> [Erişim Tarihi: 27.07.2019].
- Cooper, H. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2. Baskı)*. New York: Russell Sage Publication.

- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008), Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, *Bilig, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 44, 123-142. Ankara.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 259-27.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döker, F. (2006). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışları ve öğretmen tepkileri*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi (Yeni Programla Uyumlu Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları (11. Basım)*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Ertuğrul, H. (2007). *Öğretmen başarı kılavuzu (29. Basım)*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.

- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*. Rider University, Lawrenceville, New Jersey, 43(1), 34-47.
- Günbayı, İ. (2006). İstendik davranışları destekleyen bir sınıf disiplini oluşturma. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Halis, İ. (2001). *Sınıf yönetimi*. Konya: Ceren Ofset.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim programları ve öğretim (Genişletilmiş 7.baskı)*, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Humphreys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir?*. Çelik, B. (çev.). İstanbul: Epsilon Yayınevi
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kıran, H. (2009). *Etkili sınıf yönetimi (5.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta analiz* (Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızılok, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi, Kaya, Z. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Köymen,Ü. ve Şahin, F.C. (2004). İnternet tabanlı uzaktan eğitim çalışmalarının değerlendirilmesinde bir yöntem olarak meta analiz türleri, işlem basamakları, avantajları, sınırlılıkları ve eleştiriler. [http://uecalistay.mersin.edu.tr/uzakcalistay/mehmet\\_can\\_sahin.ppt](http://uecalistay.mersin.edu.tr/uzakcalistay/mehmet_can_sahin.ppt). [Erişim Tarihi: 07.09.2018].
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme süreçlerinin değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Layikh, K. A., (2019). Classroom management concept. [https://www.researchgate.net/publication/334108157\\_Classroom\\_Management\\_Concept](https://www.researchgate.net/publication/334108157_Classroom_Management_Concept). [Erişim Tarihi: 27.07.2019].
- Metin, M. (Ed.). (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan G. (2008). *İlköğretim I. Kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Ç. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, B. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Karip E. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, H. İ. (2006). İstenmeyen davranışların önlenmesi ve yönetilmesi. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Pop, C. F. (2018). Theoretical aspects of classroom management. Oradea: University of Oradea.  
[https://www.researchgate.net/publication/334626758\\_THEORETICAL\\_ASPECTS\\_OF\\_CLASSROOM\\_MANAGEMENT](https://www.researchgate.net/publication/334626758_THEORETICAL_ASPECTS_OF_CLASSROOM_MANAGEMENT). [Erişim Tarihi: 27.07.2019]
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 7 (2), 232-251.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. Gürsel ve diğ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Küçükahmet L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, F. (1999). Meta analiz in tıpta kullanımı ve bir uygulama (*Doktora Tezi*) Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Temel, A. (2005). Okulda ve sınıfta disiplin. *Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu*. Maltepe Üniversitesi, 27-28 Haziran, İstanbul. <http://www.muhsinyazici.com/egitim/index.php/sinif-yonetimi/1063-okulda-ve-snfta-disiplin.html>. [Erişim Tarihi: 08.04.2017].
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turgut, İ. (1998). *Kaostaki eğitim*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi TEF Matbaası.

Variş, F. (1997), *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. *Sınıf yönetimi*. Yılman M. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak (5. Basım): Ana babaların en çok sorduğu sorular ve cevaplarıyla*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. Turan, Ş. ve Şişman, M. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim birinci kademe 1.,2., ve 3. Sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EKLER

### Ek-1. Kodlama Formu

#### 1. Çalışma Kimliğine İlişkin Bilgiler

Çalışma Numarası :

Çalışmanın İsmi :

Yazar (lar) :

Çalışmanın Yapıldığı Yıl :

Çalışmanın Yapıldığı İl (ler) :

Yayın Türü :

Yayınlanma Durumu :

#### 2. Çalışmanın Verilerine İlişkin Bilgiler

..... Değişkenine Ait Veriler		
	Deney	Kontrol
Aritmetik Ortalama		
Standart Sapma		
Örneklem Sayısı		



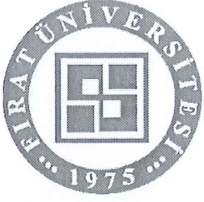
## Ek-2. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

- Armağan, R. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma becerileri ve özel bir ilköğretim okulunda yapılan uygulama*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya il örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler (Trabzon il örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erçikti, U. G. (2009). *İlköğretim okulları 4.ve 5. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunları*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezleri). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kandemir, F.S. (2006). *Gaziantep ili araban ilçesindeki ilköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezleri). Gaziantep: Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (Ödül ceza yöntemi)*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri*, (Yüksek Lisans Tezleri). Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*, (Yüksek Lisans Tezleri). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ocakçı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezleri). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, G. (2008). *İlköğretim I. Kademe görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim I. Kademe sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere ilçesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ek-3.  $df$  ve anlamlılık seviyesi için  $X^2$  kritik değerler tablosu

$df$	$p = .1$	$p = .05$	$p = .01$	$p = .005$	$p = .001$	$df$	$p = .1$	$p = .05$	$p = .01$	$p = .005$	$p = .001$
1	2.706	3.841	6.635	7.879	10.828	45	57.505	61.656	69.957	73.166	80.077
2	4.605	5.991	9.210	10.597	13.816	50	63.167	67.505	76.154	79.490	86.661
3	6.251	7.815	11.345	12.838	16.266	55	68.796	73.311	82.292	85.749	93.168
4	7.779	9.488	13.277	14.860	18.467	60	74.397	79.082	88.379	91.952	99.607
5	9.236	11.070	15.086	16.750	20.515	65	79.973	84.821	94.422	98.105	105.988
6	10.645	12.592	16.812	18.548	22.458	70	85.527	90.531	100.425	104.215	112.317
7	12.017	14.067	18.475	20.278	24.322	75	91.061	96.217	106.393	110.286	118.599
8	13.362	15.507	20.090	21.955	26.124	80	96.578	101.879	112.329	116.321	124.839
9	14.684	16.919	21.666	23.589	27.877	85	102.079	107.522	118.236	122.325	131.041
10	15.987	18.307	23.209	25.188	29.588	90	107.565	113.145	124.116	128.299	137.208
11	17.275	19.675	24.725	26.757	31.264	95	113.038	118.752	129.973	134.247	143.344
12	18.549	21.026	26.217	28.300	32.909	100	118.498	124.342	135.807	140.169	149.449
13	19.812	22.362	27.688	29.819	34.528	110	129.385	135.480	147.414	151.948	161.581
14	21.064	23.685	29.141	31.319	36.123	120	140.233	146.567	158.950	163.648	173.617
15	22.307	24.996	30.578	32.801	37.697	130	151.045	157.610	170.423	175.278	185.571
16	23.542	26.296	32.000	34.267	39.252	140	161.827	168.613	181.840	186.847	197.451
17	24.769	27.587	33.409	35.718	40.790	150	172.581	179.581	193.208	198.360	209.265
18	25.989	28.869	34.805	37.156	42.312	160	183.311	190.516	204.530	209.824	221.019
19	27.204	30.144	36.191	38.582	43.820	170	194.017	201.423	215.812	221.242	232.719
20	28.412	31.410	37.566	39.997	45.315	180	204.704	212.304	227.056	232.620	244.370
21	29.615	32.671	38.932	41.401	46.797	190	215.371	223.160	238.266	243.959	255.976
22	30.813	33.924	40.289	42.796	48.268	200	226.021	233.994	249.445	255.264	267.541
23	32.007	35.172	41.638	44.181	49.728	210	236.655	244.808	260.595	266.537	279.066
24	33.196	36.415	42.980	45.559	51.179	220	247.274	255.602	271.717	277.779	290.556
25	34.382	37.652	44.314	46.928	52.620	230	257.879	266.378	282.814	288.994	302.012
26	35.563	38.885	45.642	48.290	54.052	240	268.471	277.138	293.888	300.182	313.437
27	36.741	40.113	46.963	49.645	55.476	250	279.050	287.882	304.940	311.346	324.832
28	37.916	41.337	48.278	50.993	56.892	300	331.789	341.395	359.906	366.844	381.425
29	39.087	42.557	49.588	52.336	58.301	350	384.306	394.626	414.474	421.900	437.488
30	40.256	43.773	50.892	53.672	59.703	400	436.649	447.632	468.724	476.606	493.132
35	46.059	49.802	57.342	60.275	66.619	450	488.849	500.456	522.717	531.026	548.432
40	51.805	55.758	63.691	66.766	73.402	500	540.930	553.127	576.493	585.207	603.446



## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

### YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU<sup>1</sup>


ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Mehmet Mirza IŞIK
Öğrenci Numarası	151403128
Enstitü Anabilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Burcu GEZER ŞEN
Tez Başlığı (Türkçe)	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri: Bir Meta Analiz Çalışması

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 93 sayfalık kısmına ilişkin, 15/08/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

  
Mehmet Mirza IŞIK  
Öğrencinin Adı-Soyadı

<sup>1</sup> İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet Mirza IŞIK  
Doğum Tarih : 17.04.1989  
Doğum Yeri : Adıyaman  
Mesleği : Sınıf Öğretmeni (MEB).  
Medeni Hali : Evli  
Yabancı Dili : İngilizce  
E-mail Adresi : mmirzaisik@gmail.com

### Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans : Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı  
Lisans : Malatya İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği  
Lise : Malatya Fatih Lisesi

### İş Deneyimi

Yıl	Görev Yeri
2018-.....	Muğla Fethiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
2017-2018 (1. Dönem)	Gaziantep Şehitkamil Kıbrıs İlkokulu
2012-2017	Şırnak İdil Pınarbaşı İlkokulu