

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Aslı YÜKSEL

Ankara
Ekim, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Aslı YÜKSEL

Danışman: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Ankara
Ekim, 2013

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Aslı YÜKSEL' in SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ) başlıklı tezi 25/10/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dal'ında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Üye: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Üye: Doç. Dr. Melek ÇAKMAK

Üye: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

ÖN SÖZ

Eğitim kurumlarının temel yapı taşı olarak kabul edilen iki unsurdan birisi öğretmen diğeri ise öğrencidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğu, sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Öğretmen ve öğrenci günün belirli bir kısmını sınıf ortamında birlikte geçirmektedir. Öğretmen, aynı ortamı paylaştığı kalabalık öğrenci grubunun; eğitimin amaçları doğrultusunda bir takım istendik davranışlar kazanmasına rehberlik etmektedir.

Eğitsel amaçların başarıya ulaştırılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinden istenilen verimin elde edilebilmesi için, öğrenme-öğretme sürecinde bir düzene gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenin sınıfta düzeni kurması, pozitif bir sınıf atmosferi oluşturması ve istenmeyen davranışları kontrol altına alması eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için bir ön şarttır. Bu da iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır.

Bir öğretmen, konu alanında ne kadar bilgili ve yeterli olursa olsun; öğrenciyi öğrenmeye yönlendiremiyorsa ve sınıf yönetiminde yetersiz kalıyorsa başarılı olamaz. Etkili bir sınıf yönetiminden yoksun öğrenme-öğretme sürecinde başarıdan söz etmek mümkün değildir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Doktora tezimin her aşamasında bana yol gösteren, görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, yoğun çalışmalarımın arasında bana zaman ayıran sevgili danışman hocam Sayın Prof. Dr. Tayyip DUMAN başta olmak üzere, Sayın Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a ve Sayın Doç. Dr. Melek ÇAKMAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezin her aşamasında sürekli yanına giderek görüş ve fikirlerine başvurduğum, yardım ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e de teşekkürlerimi sunarım.

Anket ve gözlem formunun hazırlanmasında değerli görüşlerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN'a ve Sayın Öğr. Grv. Mehmet YAPICI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Değerli zamanlarını ayırarak anket formunu dolduran ve sınıflarında gözlem yapmama yardımcı olan Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına da ayrıca teşekkür ederim.

Her şeyden önemlisi beni bu günlere getiren, yetişmemde büyük emekleri olan, sürekli fedakârlık göstererek iyi ve kötü günde hep yanımda olan, maddi ve manevi yardım ve desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen sevgili annem Zeynep YÜKSEL'e, sevgili babam İbrahim YÜKSEL'e ve doktora sürecinde emeği geçen herkese ayrı ayrı şükranlarımı sunarım.

Aslı YÜKSEL

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEL, Aslı

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Ekim- 2013, 164 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar şehir merkezindeki 2'si özel 47'si resmi olmak üzere 49 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 543 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. 543 sınıf öğretmeninden 151 öğretmene anket geliştirildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Kalan 392 öğretmene ise esas uygulama yapılmıştır. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bununla birlikte Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 200 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları da araştırmanın çalışma evrenine dâhil edilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanılmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birincisi araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” dir. İkinci veri toplama aracı ise anket dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenlerin mevcut sınıf yönetimi becerilerini ortaya koymaya

yönelik “Öğretmen Gözlem Formu”dur. Anket 6 alt boyuttan ve 46 sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadesinden, gözlem formu ise yine 6 alt boyuttan ve 20 sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadesinden oluşmuştur.

Araştırmanın verileri, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına anket uygulanarak ve ayrıca sınıf öğretmenleri, araştırmacı tarafından gözlemlenerek elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15.0 for Windows paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Bunun dışında verilerin analizinde, ikili gruplarda parametrik olmayan testlerden Mann -Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise Wilcoxon İşaret Testinden yararlanılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri açısından, öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun **İletişim** alt boyutu olduğu, gözlem sonucuna göre ise **Zaman Yönetimi** alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre **Sınıfın Fiziksel Düzeni** alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem sonucuna göre **“Her zaman”** düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise **“Ara sıra”** düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; mezun olunan okula ve sınıf mevcuduna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerisi.

ABSTRACT

THE ASSESSMENT ON CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (A CASE STUDY OF AFYONKARAHİSAR)

YÜKSEL, Aslı

Ph.D., Department of Primary Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

October- 2013, 164 pages

The aim of this study is to determine the level of classroom management skills of the primary school teachers according to the views of teachers, teacher candidates and observers.

This research that aimed at determining the level of classroom management skills of the primary school teachers is a descriptive survey model study.

The research population consists of a total of 543 primary school teachers who works in 49 primary schools (2 of them are private and 47 of them are state schools) in the centre of Afyonkarahisar in the academic year of 2011-2012. After developing questionnaire to 151 teachers out of 543 primary school teachers, preliminary implementation was applied. The basic questionnaire were applied the rest of the primary school teachers (392 in total). Since it is possible to reach the whole population, sample was not taken. In addition, 200 primary school teacher candidates who are studying their third and final year at Afyon Kocatepe University, Faculty of Education were included in the population of the study.

Both quantitative and qualitative data collection techniques were employed while collecting the data. In the study, two different data collection tools were used. The first one of these tools is “Classroom Management Teacher Questionnaire” that was for determining classroom management skills of the primary school teachers and it was designed by the researcher. The second data collection tool is “Teacher Observation

Form” which was for presenting classroom management skills of the teachers and it was prepared by the researcher. The questionnaire includes 6 sub-dimensions and 46 classroom management behaviour statements, and the observation form consists of 6 sub-dimensions and 20 classroom management behaviour statements.

The research data were obtained both by applying the questionnaire to the primary school teachers working at primary schools and the teacher candidates who study in the department of primary education at Afyon Kocatepe University; and also through observation of primary school teachers by the researcher.

The data obtained from this study were analyzed by using SPSS 15.0 for Windows. Arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used while analysing the data. In addition to this, Mann-Whitney U Test of non-parametric tests were used for the groups of two and for more than two groups Kruskal - Wallis H Test was used. Also, Wilcoxon Signed Rank Test was used for the qualitative analysis of the data.

According to the views of teachers and teacher candidates, in terms of the level of classroom management skills, it has been concluded that the sub-dimension that teachers have the highest average is **Communication**, but by the results of the observation that is **Time Management** sub-dimension. With respect to the views of teachers and teacher candidates and observers, the sub-dimension that teachers have the lowest average is **Physical Layout of the Classroom**.

When classroom management skills were evaluated as a whole, in terms of teachers and observation results, the level of classroom management skills of the primary school teachers is “*Always*” but in terms of teacher candidates the level is “*Sometimes*”.

It has been found that whereas the level of classroom management skills of primary school teachers display a significant difference according to gender, their seniority and grade level they teach; there is no significant difference according to their graduate school or classroom size.

Key words: Primary School Teachers, Classroom Management, Classroom Management Skill.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Eğitim Yönetimi.....	9
2.3. Okul Yönetimi.....	10
2.4. Sınıf Yönetimi.....	10
2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	15
2.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	17

2.6.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	18
2.6.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	19
2.7. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	20
2.7.1. Tepkisel Model.....	21
2.7.2. Önlemsel Model.....	22
2.7.3. Gelişimsel Model.....	23
2.7.4. Bütünsel Model.....	23
2.8. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	25
2.8.1. Sınıf Dışı Faktörler.....	25
2.8.1.1. Okul.....	26
2.8.1.2. Çevre.....	28
2.8.1.3. Aile.....	30
2.8.2. Sınıf İçi Faktörler.....	33
2.8.2.1. Öğretmen.....	33
2.8.2.2. Öğrenci.....	39
2.8.2.3. Fiziksel Ortam.....	41
2.9. İlgili Araştırmalar.....	46
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	46
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	56
BÖLÜM III.....	63
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	67
3.3.1.1. Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi.....	67

3.3.1.2. Öğretmen Gözlem Formu.....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi.....	74
BÖLÜM IV.....	75
4. BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	75
4.2. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	83
4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	93
4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	111
4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	113
4.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	116
4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	119
4.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	122
4.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttıkları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	125
BÖLÜM V.....	129
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
5.1. Sonuçlar.....	129
5.1.1. Öğretmen, Öğretmen Adayı Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	129

5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	132
5.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	133
5.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	133
5.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	133
5.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	134
5.1.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar.....	134
5.2. Öneriler.....	134
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	64
Tablo 2. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	65
Tablo 3. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 4. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı.....	78
Tablo 5. Öğretmen Adaylarına Göre, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı.....	86
Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Birinci Gözlem).....	93
Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İkinci Gözlem).....	93
Tablo 9. Birinci ve İkinci Gözlemde Gözlemlenen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları).....	96
Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Birinci ve İkinci Gözlemin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı.....	97
Tablo 11. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları).....	112

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları).....	114
Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları).....	117
Tablo 14. Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	119
Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları).....	120
Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları).....	123
Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları).....	126
Tablo 18. Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	128

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı.....	76
Grafik 2. Öğretmen Adaylarına Göre, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı.....	84
Grafik 3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı (Birinci Gözlem).....	94
Grafik 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı (İkinci Gözlem).....	95
Grafik 5. Öğretmen-Öğretmen Adaylarının Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	113
Grafik 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	115
Grafik 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	118
Grafik 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	121
Grafik 9. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	124
Grafik 10. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı.....	127

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaç ve önemine, varsayım ve sınırlılıklar ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin amaçları yönünde, bireylerin yetiştirildiği yerler kuşkusuz ki okullardır. Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma, bir plân ve program çerçevesinde formal eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okul denilen formal örgütte gerçekleştirilen her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri daha çok sınıf ortamında yürütülmektedir. Sınıf ortamında, belirlenen amaçlar doğrultusunda bir örgütsel yapı içerisinde eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitsel amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrenme öğretme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Sınıfta öğrenmeye uygun bir düzenin sağlanıp sürdürülmesinden sorumlu olan kişi, eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan öğretmendir. Öğretmenin sınıfta düzeni kurarak olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturması ve istenmeyen davranışları en aza indirmesi eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi için bir gerekliliktir. Bu da iyi bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Etkili bir sınıf yönetiminden yoksun öğrenme sürecinde başarıdan söz etmek mümkün değildir.

Nasıl ki her örgütün bir yöneticisi varsa, sınıf ortamının yöneticisi de öğretmendir. Bir ürünün veya malın kaliteli olması için, kaliteli girdi ve insan kaynaklarının olması yetmez; bunları etkin ve verimli bir biçimde işe koşacak bir yönetimin ve yöneticinin de olması gerekir. En seçilmiş öğrencilerden bir sınıf oluşturulsa, sınıf bütün teknolojik araç-gereçlerle donatılsa, kitap vb. materyalleri de eksiksiz bir şekilde sağlansa bile bu sınıf, öğretmensiz bir yere varamayacağı gibi, etkili bir yöneticilik bilgi ve becerisine sahip olmayan bir öğretmenle de bu sınıfın istenen yere varması güç, hatta imkânsızdır (Okutan, 2006: 3). Her örgüt gibi, sınıfın da

amaçları doğrultusunda hareketini sağlayacak bir yönetime gereksinimi vardır. Bu da sınıf yönetimidir (Toprakçı, 2008: 15).

Öğretmen, sınıf düzeninin kurulması ve etkinliklerin yürütülmesinde önemli rol oynayan anahtar faktördür. Öğrenme-öğretme sürecinden elde edilecek verim, büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi becerisine bağlıdır. Sınıf yönetimi becerisinden yoksun öğretmenin etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması imkânsızdır.

Sınıftaki bütün öğrencilerin öğretime katılması, sınıfta bulunan bütün kaynakları en etkili ve verimli bir biçimde kullanabilme, önemli bir yönetim bilgi ve becerisi gerektirir (Okutan, 2006: 2). Öğretmenin, sınıfında en üst düzeyde öğretim faaliyetlerinde bulunabilmesi ve öğrencilerin derse katılma oranlarının yükselmesi için sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma konularında yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğinin olması gerekmektedir (Erol, 2006: 2).

Sınıf yönetiminin temelinde, öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Demirtaş, 2009: 10). Etkili bir öğretici olmanın yanı sıra öğretmen, aynı zamanda sınıfta etkili bir yönetici de olmak zorundadır. Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalması öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilediği gibi, öfkeye, patlamaya, umutsuzluğa, yıkıma, iş stresine, iş doyumsuzluğuna ve işten uzaklaşmaya da neden olmaktadır (Sarıtaş, 2001: 48). Etkili bir sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmen, işini gereği gibi yapamadığı için işinden de doyum sağlayamamaktadır. Bu öğretmenler için öğretim, bir yük hatta bir kâbusa dönüşmektedir (Çağlar, 2009: 57). Öğretmenin mesleğini sevmesi, mesleğine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesi, yaptığı işten doyum elde etmesi; sınıfını yönetmedeki başarısına bağlıdır.

Sınıfı yönetenler öğretim sürecini verimli şekilde çalıştırmak isterler. Öğretim sürecinin verimliliği sahip olunan insan gücü ve diğer kaynakların niteliği ile doğru orantılı bir şekilde artar veya azalır. Nitelikli öğrencilere ve zengin maddi kaynaklara sahip oldukları halde bazı öğretmenler, sahip oldukları kaynakları koordineli bir şekilde kullanamadıklarından sınıfta verimlilik azalır. Sınıf, okul ve dolayısıyla bütün sistem

güç kaybeder (Erken, 2002: 52). Etkili yönetilen bir sınıfta öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyleri yüksek, bozucu davranışları gösterme düzeyleri de düşüktür. Etkili yönetilen sınıf, aynı zamanda öğretim zamanının, belirlenen amaçlar yönünde, yüksek verimlilikte kullanıldığı sınıftır (Harris, 1991, akt. Başar, 2009: 13).

Sınıf ikliminin yaratıcısı ve sınıf yönetiminin yürütücüsü olan öğretmenin sahip olduğu özellikler, sınıf yönetiminin kalitesi üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim felsefesi, yönetim anlayışı, derse hazırlıksız gelmesi, dersi monoton işlemesi, öğrencilerle iletişim kuramaması, çocuklardan hoşlanmaması, özgüvensizlik, tükenmişlik gibi pek çok faktör doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenin sınıf yönetimini etkiler.

Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu ve verimli bir öğrenme çevresi oluşturarak, öğrencilerin eğitimin hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi; zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar (Erden, 2008: 17).

Sonuç olarak sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsenmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranış sergilemeleri öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Akan, 2010: 14)

Bu bağlamda, ilgili literatür tarandığında sınıf yönetimi alanında birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde değişik kademe ve branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri çoğunlukla öğretmenlerin kendi görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmış ve araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle kendilerini sınıf yönetimi konusunda oldukça yeterli gördükleri bulunmuştur. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin kendi görüşlerinin yanı sıra, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I derslerine bir dönem boyunca devam eden öğretmen adaylarının görüşlerinden ve gözlemcinin gözlemlerinden de yararlanılmıştır. Bu nedenle de böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve gözlemcinin görüşlerine göre “sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel amaç kapsamında da aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

3. Gözlemcinin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitsel amaçlara ulaşılmasında eğitim öğretim programları ne kadar önemliyse, bu programın uygulayıcısı ve yürütücüsü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri de o kadar önemlidir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci ancak etkili bir sınıf yönetimi ile oluşturulmaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü ve sınıfın yöneticisi olan öğretmen, sınıfta gerekli düzenlemeleri yaparak olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak, sınıf ortamında ortaya çıkabilecek sorunları önceden kestirip önlem almak ve zamanı eğitsel amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanmak zorundadır. Bu da öğretmenin sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliğe sahip olması ile mümkündür.

Bu nedenle bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğretmen adaylarının görüşlerinden ve ayrıca gözlemcinin gözlemlerinden de yararlanılması önem teşkil etmektedir.

Yapılan bu ve benzeri araştırmalarla, öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenip bu becerilerin geliştirilmesi ile öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yetersizliklerinden kaynaklanan birçok sorunun çözüme kavuşturulabileceğine inanılmaktadır.

Bunun yanında araştırmanın, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yetersizliklerinin ve eksikliklerinin tespit edilip, sınıf yönetimi boyutlarında öğretmen yeterliklerini artıracak gerekli düzenlemelerin yapılması yolunda müfettiş ve okul müdürlerine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada, aşağıdaki varsayımlara göre hareket edilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek için hazırlanan ankete, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

2. Gözlem sürecinde öğretmenlerin doğal ve samimi davrandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında gittikleri Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen ve öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevaplarla ve gözlemci tarafından yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: İlkokulların 1-4. sınıf düzeyinde görev yapan öğretmendir.

Sınıf Yönetimi: Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2003: 39).

Öğretmen Adayı: Eğitim fakültesi veya öğretmen yetiştiren kurumlarda genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonda eğitim-öğretim gören lisans öğrencisidir. Bu araştırmada, öğretmen adayı ile Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri kastedilmektedir.

Sınıf Yönetimi Becerisi: Sınıf yönetiminin, sınıfın fiziksel düzeni, plân-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin tümüdür.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan literatür taramasına, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Eğitim

Tarihsel süreç içerisinde eğitim, birçok eğitimci ve düşünür tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

“Eğitim, bireyin toplumsallaşması ve ferdî gelişimini - ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda - en yüksek düzeye çıkarması için düzenlenmiş, kontrollü bir çevredeki toplumsal süreçtir” (Ergün, 1994: 2).

“Eğitim, bir sosyalleşme veya sonradan topluma katılanlar için bir integrasyon (bütünleşme, kaynaşma, intibak) sürecidir” (Ergün, 1994: 2).

“Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır” (Tezcan, 1997: 3).

“Eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme sürecidir” (Sönmez, 1996: 43).

Tyler’a göre eğitim, “Kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir”

“Eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir” (İlgar, 2000: 13).

Akyüz’e (2001: 2) göre “Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür”.

“Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir” (Demirel, 2005: 41).

Fidan'a (2012: 4) göre "Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir".

Günümüzde en kabul gören eğitim tanımı ise Ertürk'ün yapmış olduğu tanımdır. Bu tanıma göre "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1998: 12).

Yukarıdaki tanımların ortak noktası, eğitimin kişiliğin gelişmesine yardım eden ve bireyi yetişkin yaşantısına hazırlayan bir süreç oluşudur. Bu sürecin sonunda bireyde istedik yönde bir davranış değişikliğinin olması amaçlanmakta ve kasıtlı olarak yapılmaktadır.

Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen insan; içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmek ve hayatını sürdürebilmek için gerekli olan birçok bilgi, beceri, tutum ve davranışı eğitim yoluyla kazanır. Eğitim, bireyin doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden uzun bir süreçtir.

"Bilgi Çağı" ya da "Bilim Çağı" olarak nitelendirilen günümüzde; çağı yakalamanın ve çağın gereklerine uygun yaşamının yolu kuşkusuz ki eğitimden geçmektedir. Teknolojinin gelişip ağlarını hızla ördüğu günümüzde, eğitime duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Çağımızda plânlı bir eğitim sürecinden geçmemiş bir insanın başarılı olması zordur. Geçimi sağlamanın, aile kurmanın, toplumsal konum sağlamanın, bir meslek edinmenin, iyi bir insan ve yurttaş olmanın, en iyi aracı eğitimidir (Başaran, 1994: 11). Bireyler olarak daha yüksek gelir elde etmenin, daha gönençli yaşama koşullarına ulaşmanın, sağlıklı kalıp hastalıklardan uzak olmanın, güvenlik içinde yaşamının yolu eğitimden geçmektedir (Ozankaya, 1977: 252).

Toplum ve ülke olarak ilerlemenin, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın başlıca yolu, yöntemi yine eğitimin gelişmesinden ve yaygınlaşmasından geçmektedir (Ozankaya, 1977: 252). Eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeyinin en önemli belirleyicisidir. Sosyal, kültürel ve ekonomik yönden dünyanın en gelişmiş ülkeleri dikkate alındığında bu ülkelerde eğitim düzeyinin de çok yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın eğitim düzeyinin çok düşük olduğu ülkeler ise dünyanın en geri kalmış ülkeleri arasında yer almaktadır. Ülkelerin hem bilgi, hem teknoloji hem de ekonomik

yönlerden gelişip kalkınmasında, diğer ülkelerle rekabet edebilecek düzeye gelmesinde kuşkusuz ki eğitimin yeri ve önemi çok büyüktür.

O halde, refah düzeyi yüksek bir yaşam biçimi elde etmede, toplum olarak gelişip ilerlemede, gelişmiş çağdaş ülkelerin arasında yer almada, demokratik ve sosyal bir yaşamı gerçekleştirmede en önemli aracın eğitim olduğu su götürmez bir gerçektir.

2.2. Eğitim Yönetimi

Yönetim biliminin alt dalı olan eğitim yönetimi, bir ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi amaçlayan disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Taşdan ve Ertan Kantos, 2007: 9). Eğitim yönetimi, kısaca yönetimin kuram, ilke ve tekniklerinin eğitime uygulanmasıdır. Adından da anlaşıldığı gibi eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini, eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri, yönetim süreçlerini ve eğitim politikalarını kapsamaktadır. Eğitim yönetimi, okulları içine alan sistemlerin çözümlenmesini ve birleşimini konu edinir. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır (Bursalıoğlu, 2000: 5).

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (İlgar, 2000: 14). Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılabilmesi anlamına gelir (Okutan, 2012: 1).

Eğitim yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Başka bir deyişle eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir (Kaya, 1999: 43-44). Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitsel gereksinmesini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileştirmektir (Başaran, 2000: 11).

Kısacası eğitim yönetimi; ülkenin kalkınmasını, halkın refah düzeyinin yükseltilmesini, devletin ve milletin ilelebet var olmasını sağlayacak, üretken, yaratıcı ve mutlu vatandaşlar yetiştirmek için eğitime ayrılan tüm insan ve madde kaynaklarını belli bir süreçte bu amaç uğrunda etkili ve verimli biçimde kullanmaktır (Karlı, 2009: 8).

2.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt basamağıdır. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin ilke ve yöntemlerinin daha somut olarak eğitim kurumlarında uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2000: 5). Adından da anlaşılacağı üzere okul yönetimi, okul veya okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılması ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri incelemektedir (İlgar, 2000: 14).

Yönetimin işlevi, örgüt veya örgütlerin amaçlarına uygun olarak yaşamalarını sağlamak ve sürdürmekse; okul yönetiminin işlevi de, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Ağaoğlu, 2009: 9).

Kısacası okul yönetimi, okulu saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç ve gereçler gibi maddi kaynakları bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. (Toprakçı, 2008: 10).

2.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2009: 6).

Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7). Öğretmen ve öğrencilerin çalışmasına engel olan faktörlerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının

etkili kullanılması ve sınıf içinde yapılan her türlü çalışmaya öğrencilerin katılımının sağlanması etkili bir sınıf yönetiminin temel amacıdır (Sayın, 2001: 3). Kısacası sınıf yönetiminin ana amacı, sınıf içinde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Bakioğlu, 2009: 11).

Öğrenme-öğretme sürecinin dolayısıyla da başarının anahtarı kabul edilen sınıf yönetiminin değişik tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

“Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir” (Çelik, 2008: 2).

“Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütleme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir” (Yılmaz, 2006: 7).

Başar’a (2009: 6) göre “Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir”.

“Sınıf yönetimi; sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2008: 17).

Sarıtaş’a (2001: 48) göre “Sınıf yönetimi, eğitim programı ve plânı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanır”.

Turan’a (2008: 2- 3) göre “Sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir.

“Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir” (Celep, 2004: 1).

Yiğit’e (2008: 21) göre “Sınıf yönetimi, sınıf içerisinde öğrenci davranışını yönlendirebilmek, onlara istenen davranışlar kazandırmak, istenmeyen davranışları önlemek amacıyla öğretmen ve öğrenci tarafından izlenmesi gereken stratejileri araştıran bir alan olarak tanımlanır”.

Erdoğan’a (2010: 12) göre “Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için plânlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür”.

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar dikkate alındığında, sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamalarda, bazı ortak noktaların bulunduğu ve sınıf yönetiminin kendine has birtakım özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman kısacası sınıf yönetiminin, öğrenci, öğretmen, zaman, mekân, motivasyon, teknoloji, eğitim programı gibi sınıfta yer alan öğelerin sistematik ve bilinçli bir şekilde eşgüdümlenerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma çabası olduğunu söyleyebiliriz. Farklı bir bakış açısıyla sınıf yönetimini, birbirlerinden farklı parçaların yerli yerine oturtulmasıyla bir anlam ifade eden yap-boz oyununa da benzetebiliriz.

Çelik’e (2008: 6-8) göre ise sınıf yönetiminin temel özellikleri şunlardır:

1. Sınıf yönetimi okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanıdır.
2. Okul kültürü ve iklimi, sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür.
3. Sınıf yönetimi iki temel boyut üzerinde odaklanmıştır. Bu iki boyut sınıf düzeni ve öğretimdir.
4. Toplumsal kültür, sınıf yönetimini etkiler.
5. Sınıf yönetimi bir ülkenin eğitim politikasına göre farklılıklar göstermektedir.
6. Sınıf yönetimini etkileyen çok fazla iç ve dış faktör vardır.

7. Sınıf yönetimi biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, sınıfın düzeyine göre farklılıklar göstermektedir.
8. Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen kilit bir faktördür.
9. Sınıf yönetimi öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesini ve olumsuz davranışlarının değiştirilmesini amaçlar.
10. Sınıf yönetiminde başarı, büyük ölçüde öğretimin yönetimine bağlıdır.
11. Her ortamda geçerli olabilecek en etkili ve tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur.
12. Sınıf yönetimi etkili bir sınıf liderliğini gerektirmektedir.

Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde istendik davranış değişikliklerinin oluşturulduğu yerler, okullar; dolayısıyla da eğitsel faaliyetlerin yürütüldüğü sınıflardır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen tüm eğitsel faaliyetler tesadüften uzak, belirli bir program, amaç ve plân çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen ve yürütülen tüm eğitsel faaliyetler sistemli ve düzenli bir öğrenme-öğretme sürecini gerekli kılar.

Eğitim sisteminin temelini oluşturan iki öğeden birincisi öğretmen ikincisi ise öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler günün büyük bir kısmını sınıf ortamında birlikte geçirirler, aynı ortamı paylaşırlar, aynı havayı teneffüs ederler, belli bir amaç ve program kapsamında sınıftaki yaşama katılırlar. Öğretmenler, her gün yüz yüze oldukları bu kalabalık öğrenci grubunun, eğitimin amaçları doğrultusunda bir takım istendik davranışlar kazanmasında rehberlik ederler.

Öğretmen; öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirirken öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir. Tüm bu işlerin belirli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisini gerektirir (Erden, 2008: 15- 16).

Etkili bir sınıf yönetiminin kritik ögesi olan öğretmenin, sınıfta düzeni sağlayıp pozitif bir sınıf iklimi oluşturması, eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi için bir gerekliliktir. Bu da ancak iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır. Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmektedir (İlgar, 2000: 161).

Sınıfta düzen ve disiplin olmadan, hiçbir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği artık herkes tarafından kabul edilmektedir (Yiğit, 2008: 24). Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek de zordur (Yiğit, 2008: 14). Dolayısıyla, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulup düzenlenmesinde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluk öğretmenin etkin ve verimli bir sınıf için gerekli olan sınıf ilke ve yöntemlerini bilmesini zorunlu kılar (Akan, 2010: 2). Bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde en çok korktuğu şey sınıfın yönetimidir. Çünkü orada yalnızdır, tek başınadır. Eğer öğretmen, sınıf ile nelerin yönetileceğini, daha doğrusu teknik ve bilişsel değişkenlerin nasıl organize edileceğini bilmiyorsa, en iyi alt yapıya sahip bir sınıfta bile başarısız olur (Özel ve Bayındır, 2008: 39).

Etkili, verimli ve başarılı bir öğrenme-öğretme sürecinin elde edilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri son derece önemlidir. Sınıfın iyi yönetilmesi öğretmenin yeterli düzeyde bilgi ve beceriyle donatılmış olmasına bağlıdır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında rol oynayan en önemli faktör şüphesiz ki öğretmenin sahip olduğu insani ve mesleki özellikleridir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşımayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları göstermesi beklenemez (Turan, 2008: 3).

Öğretmenler sınıflarında iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya ve sınıflarını yönetmeye çalışırlar. Ama bu her öğretmenin mükemmel bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olduğu anlamına gelmez. Çünkü sınıf ortamında öğretmenin, sınıfın fiziksel düzenini öğrenmeye uygun hale getirmesi, eğitsel etkinlikleri plânlayıp uygulaması, her zaman tetikte olması, bir yandan dersini işlerken diğer yandan da öğrenci davranışlarını kontrol altına alması ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmeye çalışması kolay bir iş değildir.

Sınıfı etkili biçimde yönetme çabası, bir ölçüde satranç oynamaya benzetilebilir. Bir satranç oyuncusunun yaptığı gibi etkili öğretmenler de, en uygun hareketleri arka arkaya getirerek veya sınıftaki etkinlikleri usulüne uygun biçimde yürüterek en iyi sonucu elde etmeye çalışırlar. Sınıf yönetiminde başarı, ancak etkili öğretmenlerle elde edilebilir (Balay, 2003: 13).

Sınıf yönetimi becerisine sahip olan bir öğretmen, sınıf yönetimi becerisinden yoksun olan bir öğretmene nazaran sınıf ortamını daha iyi düzenler, öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrencilerini daha iyi tanır hem de onları derse karşı daha iyi motive eder, öğrencileriyle daha sağlıklı bir iletişim kurar, sınıfta zamanı daha verimli kullanır ve sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışları, disiplin sorunlarını daha kolay kontrol altına alır.

Etkili yönetilen bir sınıfta, öğrencilerin güvende olma gibi temel ihtiyaçları karşılanır, sevgi ve saygıya dayalı öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur, pozitif bir öğrenme ortamı düzenlenir, olumsuz öğrenci davranışları yayılmadan ve öğretimi engellemeden zamanında durdurulur (Erden, 2008: 21).

2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi, karmaşık, çok boyutlu ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla plânlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak kolay değildir (Başar, 2009: 11).

Sınıf yönetimi içerik olarak, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde belirlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını bünyesinde barındırmaktadır (Karip, 2005: 1).

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlar dikkate alındığında, sınıf yönetimini etkileyen birçok boyutun olduğu göze çarpmaktadır. Başar (2009: 7), sınıf yönetimini, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plân-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyutta ele almaktadır.

Sınıf ortamının fiziksel düzeni, sınıf yönetiminin birinci boyutunu oluşturmaktadır. Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır (Başar, 2009: 7). Sınıfın fiziksel olarak etkili bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, sınıftaki her türlü eğitsel faaliyetlerin verimli geçmesini sağlayacaktır. Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Bu durumun farkında olan öğretmen, sınıf ortamını, eğitimin amaçları doğrultusunda düzenler (Demirtaş, 2009: 15).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plân-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük plânların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir (Başar, 2009: 7). Plân-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2009: 13).

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda, sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2009: 7). Zaman kullanımı, öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkileyen bir faktördür (Sabancı, 2009: 40). Sınıf yönetiminde, öğretim ve öğrenim için ayrılan zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Özdem, 2008: 160). Zamanı etkili kullanmanın en önemli koşulu, plânlı olmaktır. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini önceden plânlayan öğretmendir. Bu nedenle okulda ve özellikle sınıfta geçen zamanın, akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir (Demirel, 2004: 176). Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması, hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin ortadan kaldırılması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması, öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı yaratması anlamına gelir. Zamanın etkili kullanılması, öğrenci başarısını arttırdığı gibi aynı zamanda da öğretmeni dağınıklıktan kurtarır. Öğretmenin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu azaltır (Özkılıç,

2005: 87).

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri bu boyut içinde ele alınabilir (Başar, 2009: 7). Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulup sürdürülmesinde ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde iletişim, önemli bir role sahiptir. İletişim, öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan bir bağıdır. Bu bağ, hedeflenen yaşantıların gerçekleşmesi açısından oldukça sıkı ve anlaşılabilirlik bakımından daima geçerli ve güvenilir olmak zorundadır. İletişimin başarısı öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak anlaşması ve ortak değerler üzerinde birleşmesi ile görülmektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 138).

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir (Başar, 2009: 7-8).

2.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Bilimsel ve teknolojik alandaki değişme ve gelişmeler eğitim ve okul yönetimini, buna bağlı olarak da öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımını etkilemiş ve değiştirmiş; sınıf yönetimi alanında değişik yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişim ve gelişimlere paralel olarak geleneksel, klasik sınıf yönetimi yaklaşımından çağdaş, modern sınıf yönetimi yaklaşımına, otoriter bir anlayıştan demokratik bir anlayışa ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamından öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına doğru bir geçiş söz konusu olmuştur.

Sınıf yönetiminde genel olarak geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olmak üzere iki yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Sınıf yönetiminin etkili ve verimli olması öğretmenin benimsemiş olduğu bu yönetim yaklaşımına bağlıdır. Çünkü öğretmenin sınıf yönetim biçimi izlenen bu yaklaşımlara göre şekillenmektedir.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarından hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu yüzden, her ortamda geçerli olabilecek bir sınıf yönetimi yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Bulunulan ortam ve koşullara göre sınıf yönetimi yaklaşımının etkililiği değişmektedir.

2.6. 1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Bu yaklaşım adından da anlaşılacağı gibi yıllardan beri kullanılan ve uygulanan klasikleşmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmeni merkeze alan bir öğretim ve yönetim söz konusudur. Başka bir ifade ile sınıf içi yaşantılarda ve eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, yönetken, emir verici ve kural koyucudur; öğrenci ise edilgen, kabul edici, itaat eden ve ezilendir (Özel ve Bayındır, 2008: 40). Bu yaklaşımda sınıf düzeni, iletişim, sınıf içi ilişkiler, eğitim-öğretim süreci, davranış geliştirme, zaman yönetimi vb. etkinliklerin hepsi öğretmen merkezli olarak yürütülmektedir (Güneş, 2007: 36).

Geleneksel yaklaşımda öğrenme, bilgilerin öğrencinin zihninde depolanmasıyla gerçekleşmektedir. Böyle bir yaklaşımın sonucunda öğrencilerde, düşünemeyen, eleştiremeyen, sorgulayamayan, her şeyi olduğu gibi kabul eden bağımlı bir kişilik gelişimi ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel yaklaşımda, dışsal bir disiplin anlayışı hâkimdir. Tek bir doğru vardır ve bu tek doğru sınırlı sayıdaki kitaplardadır. Sınıfta onları temsil eden de öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin her dediği doğrudur ve gereği yapılmalıdır. Bunu yapmayan öğrenciler de cezalandırılmalıdır. Bu durumda öğrenciye düşen görev; söylenen ve istenilenleri aynen yapmak, tekrarlamak, bilgileri hıfz etmek, ezberlemektir (Yaka, 2006: 39).

Geleneksel yaklaşım çoğunlukla kalabalık sınıflarda kullanılmaktadır. Teorik bilginin ağırlıklı olduğu ve genellikle düz anlatım yönteminin benimsendiği bir yaklaşımdır.

Bu yaklaşıma göre öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmaz. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Öğretmen-öğrenci ilişkileri oldukça otoriter, hiyerarşik ve aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi

kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan bu kurallar tartışılmaz (Aydın, 2009: 5).

Sonuç olarak insancıl ve demokratik bir anlayıştan yoksun, tamamen geleneksel yaklaşımla yönetilen bir sınıfta, öğrenme-öğretme süreci öğretmen ve öğrenciler için çekilmez bir hale gelir. Sloganlaşmış disiplin ilkeleri olan “Dayak cennetten çıkmadır” ve “Hocanın vurduğu yerde gül biter” sözleri bu yaklaşımı çok iyi anlatmaktadır (Yaka, 2006: 39).

2.6.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş yaklaşım, geleneksel yaklaşımın karşıtı olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın merkezinde öğrenci yer almaktadır. Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir (Aydın, 2009: 6). Bu yaklaşım katılımcı, esnek ve öğrenci ile öğrenmenin entegre edildiği yapılandırılmış bir çağdaş yaklaşımdır (Özel ve Bayındır, 2008: 40). Bu yaklaşımda “Öğretimde çocuğa görelilik ilkesi” esastır. Dolayısıyla eğitim programlarının öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerine göre hazırlanmasını, uygulanmasını gerektirir (Yaka, 2006: 39).

Bu yaklaşımda öğrenme, uyarıcıların zihinde işlenmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenciler, kendilerine sunulan uyarıcılara pasif biçimde tepki vermek yerine bilgilere dikkat etme, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yeniden düzenleme ve kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Güneş, 2007: 44). Buna bağlı olarak da öğrencilerin; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri gelişmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde, özgürce düşünebilen ve kendisine güvenen, sosyal, otonom bir kişilik yapısı ortaya çıkmaktadır.

Bu yaklaşıma göre, tek bir doğrudan söz etmek mümkün değildir. Bilgi, zamanın ve koşulların özelliklerine göre değişebilmektedir. İçsel bir disiplin anlayışı söz konusudur. Motivasyon, başarı ve pekiştirme aracı olarak ceza yerine ödüllendirme tercih edilir (Yaka, 2006: 39 - 40).

Çağdaş yaklaşımda öğrenciyi grup çalışmasına ve işbirliğine sevk edecek, uygulamaya dönük yöntem ve tekniklere ağırlık verilmektedir. Dersin ve konunun özelliğine göre farklı öğretim yöntemleri tercih edilmektedir.

Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolünü üstlenir (Aydın, 2009: 6). Öğretmen-öğrenci ilişkileri mümkün olduğunca demokratik, nezaket kurallarına uygun, toleranslı, eşit ve adildir. Bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.

Sonuç olarak çağdaş yaklaşımla yönetilen bir sınıf, öğrencinin korktuğu, istemeden ve zoraki geldiği bir ortam olmaktan çıkıp, öğrencinin severek, koşarak ve isteyerek geldiği, öğrenmekten zevk aldığı bir ortama dönüşmektedir.

2.7. Sınıf Yönetimi Modelleri

Ortalama yüz seksen iş günü olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanı olan sınıflarda geçer. Öğretmen bu süre içerisinde birtakım etkinlikleri önceden plânlamak, plânladığı bu etkinlikleri sınıfta uygulamak ve sonuçta da bir değerlendirme yapmak durumundadır. Öğretmenin, plânladığı her bir etkinliği amacına uygun olarak yürütebilmesi değişik sınıf yönetimi modellerini gerekli kılar.

Sınıf yönetimi modelleri, öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri ile paralellik göstermektedir. Otoriter veya demokrat kişilik yapısına sahip olan bir öğretmen ister istemez bu kişilik özelliklerine uyan yönetim modellerine daha yatkın olacak ve bu modelleri ağırlıklı olarak tercih edecektir.

Öğretmen bir sınıf yönetimi modeli seçerken ve kullanırken; eğitim programının felsefesini, eğitimin amaçlarını, plânladığı etkinliklerin amaçlarını, öğrenme ortamının koşullarını, okulun ve sınıfın fiziksel yeterliklerini, öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmak zorundadır.

Sınıf yönetiminde öğretmenin benimsediği disiplin yaklaşımına paralel olarak tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi modellerinden söz etmek mümkündür. Öğretmen, bu modellerden birini esas alır ya da yıl içinde gereksinim duyduğu zamanlarda ve koşullarda, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı modellerden yararlanır (Demirtaş: 2009: 18).

Her ortamda geçerli olabilecek mükemmel bir sınıf yönetimi modeli yoktur. Bu dört sınıf yönetimi modeli ayrı ayrı kullanılabileceği gibi bir arada da kullanılabilir (Çelik, 2008: 10).

Bu modeller, öğretmene sınıf yönetimi konusunda bir zenginlik, çeşitlilik kazandırmaktadır. Öğretmenler gerek kendi mesleki özelliklerine, yeterliklerine, tecrübelerine göre; gerekse sınıfın, okulun, dersin niteliklerini dikkate alarak bu modellerden birini veya birkaçını uygulayabilirler. Hatta kendi yaratıcılıklarından yola çıkarak yepyeni model ve tekniklere yer verebilirler. Başarılı sınıf yönetiminin evrensel düzeyde standart bir biçimi yoktur (Yaka, 2006: 43).

2.7.1. Tepkisel Model

Tepkisel model, sınıf yönetiminde öğretmenlerin çoğunluğunun yaygın olarak kullandığı klasik bir modeldir.

Amacı istenmeyen durum veya davranışı değiştirmek olan, ödül-ceza sistemini kullanarak tepki gösterme esasına dayanan bir sınıf yönetimi modelidir. Modelin işleyiş şekli, istenmeyen sonuç-tepki üzerine kurulmuştur. Yönelim gruptan ziyade bireyedir.

Derste arkadaşını rahatsız eden bir öğrenciye öğretmenin ders boyunca söz hakkı vermemesi, devamsızlık yapan bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, gürültü yapan öğrencilerin uyarılması tepkisel modele örnek olarak verilebilir.

Her ne kadar bu modele sıkça başvuran öğretmenlerin, sınıf yönetimi hakkındaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin zayıf olduğu söylene de; sınıf yönetimi becerileri yüksek olan öğretmenler de sınıfta meydana gelen istenmeyen bir davranış veya durum karşısında bu modeli kullanmaya gereksinim duyabilirler.

Tepkisel model, yoğun ve sürekli olarak uygulandığında sınıf içi ilişkilerin fazla mekanikleştiği, sıkıcı hale geldiği gözlenmekte; bir yönü ile de öğretmeni öğrencinin gözünde çok kuralcı, müdahaleci bir konuma getirmektedir (Yaka, 2006: 41). Modelin zayıf yönlerinden birisi de “her tepkinin bir karşı tepki doğurur” olmasıdır (Başar, 2009: 9).

Sınıf yönetimi modellerinden tepkisel model “klasik yönetim kuramının” bir uzantısı olarak değerlendirilebilir ve temelde öğrenci doğasına ilişkin kötümser bakışı yansıtmaktadır. Bu modelde temel amaç sınıfın öğrenme yapısının oluşturulması ve korunmasıdır. Daha çok sınıf kurallarına ve düzenine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin özelliklerinden ve farklılıklarından çok sınıfın yapısı ön plâna çıkarılmaktadır (Demirtaş, 2009: 20).

2.7.2. Önlemsel Model

Önlemsel model, adından da anlaşıldığı üzere, hata yapmama anlayışına dayanan ve istenmeyen bir davranış veya durum olmadan önleme eğilimli olan bir modeldir. Bu model, koruyucu hekimlikte olduğu gibi, sınıf ortamında başta öğrenciden kaynaklanmak üzere olabilecek disiplinsizlikleri ve olumsuz davranışları ortaya çıkmadan önce, onlarla ilgili tedbirleri almayı ifade eder (Yaka, 2006: 41).

Bu modelde plânlama düşüncesi hâkimdir ve istenmeyen davranışı veya sonucu öngörme söz konusudur (Demirtaş, 2009: 19). Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen bir davranış veya durumu önceden kestirip tahmin etmeyi, bu davranış veya durumun ortaya çıkmaması için gereken önlemleri almayı gerekli kılan bir sınıf yönetimi modelidir.

Modelin amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturmaktır (Başar, 2009: 9). Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortamlar, plân ve programlar, kurallar dâhil her şey bu anlayışla ele alınır (Sarıtış, 2001: 53). Önlemsel modelin felsefesinde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan nokta, sorun ortaya çıkmadan önce önlenmesidir (Akan, 2010: 10). Yönelim bireyden çok gruba yöneliktir.

Öğretmenin, derste öğrencilerin birbirleriyle konuşmaması için aralarına çantalarını koydurması, öğretim yılının başında kuralların belirlenmesi, öğretmenin aklına gelen bir açıklamayı dersin işleyişini bozmamak için dersin sonuna ertelemesi önlemsel modele örnek olarak verilebilir.

Öğretmenin aşırı önlem alması durumunda, öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları ya da okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusu olabilir (Ağaoğlu, 2009: 17).

2.7.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetimi modeli olarak gelişimsel modelde gelişim psikolojisinin bulguları, açıklamaları öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde, düzenlenmesinde temel ilkeler olarak dikkate alınır ve uygulanır (Yaka, 2006: 41).

Gelişimsel model, öğrencilerin fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesi esasına dayanan ve uygulamaya geçmeden önce öğrencilerin hazırlanmasını öngören bir sınıf yönetimi modelidir. Bu model bireyin gelişim düzeyine paralel olarak algılama biçimine, duygularına, korkularına, heyecanlarına, ilgilerine göre tepkiler koymayı gerektirir (Taş, 2008: 140).

Bu modelde amaç, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin bilişsel, duygusal ve devinimsel özellikleri dikkate alınarak uygulamaların yapılmasıdır (Yılmaz, 2006: 14).

Bu modelde öğrencilerle daha kolay diyalog ve iletişim kurulabilir, ilişkiler şeffaflaşır, anlaşmazlık ve çatışmalar derinleşmeden çözülebilir (Yaka, 2006: 42).

Sınıf yönetimi modellerinden önlemsel ve gelişimsel modellerde “neo-klasik yönetim kuramının” yansıması ve izleri vardır. Bu modellerde öğrencilerin fiziksel, psikolojik, ahlaki, duygusal ve sosyal gelişim düzeyleri öne çıkarılmakta ve sınıfın yapısı ve kurallarından çok içindeki bireye, öğrenciye vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin gelişim özelliklerinden hareketle, iyi bir öğrenme çevresinin oluşturulabilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiği öne çıkarılmaktadır (Demirtaş, 2009: 20).

2.7.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, sınıf yönetimi modellerinden tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin duruma, yere ve zamana göre birbirleriyle koordineli bir şekilde kullanılmasına dayalı karma bir sınıf yönetimi modelidir. Bu model diğer modellerin bir sentezi olarak

ifade edilebilir. Bu modelde; bir olayı ya da durumu daha bütünsel olarak ele almak, olaylara geniş pencerelerden bakmak ve tüm farklılıkları dikkate almak söz konusudur. Bütünsel model, kısaca sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte ele alınmasıdır.

Bütünsel sınıf yönetimi modelinde; önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini gözetme vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır (Başar, 2009: 10)

Öğretmenin öğrencilerini tanıyıp sorumluluklar vermesi, derste yapacaklarını ayrıntısıyla plânlaması, sınıf iklimini bilmesi, gerekli araç-gereç, yöntem ve teknikleri seçmesi, öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirmesi, bütünsel modele örnek olarak verilebilir.

Bütünsel sınıf yönetimi modelini benimseyen bir öğretmen sınıfını yönetirken öğrencilerini hem eğlendirir hem de onları mutlu etmek için çaba gösterir. Öğrenciler derste bulunmaktan rahatsızlık duymazlar. Öğretmen derse kendini vererek girer. Sınıfta sadece dersini anlatıp çıkmaz. Sınıf yönetiminde oldukça tutarlıdır. Öğretmen; öğrencilerin hastalığı, doğum günü, ailenin ekonomik durumu, ailevi problemleri, öğrencinin derste olmaması gibi pek çok sebebi dikkate alarak sınıfını yönetir (Taş, 2008: 143).

Bütünsel sınıf yönetimi modeli “sistem kuramının” yansımalarını ve izlerini taşımaktadır. Diğer üç modelin bir sentezi olan bu model, istenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (Demirtaş, 2009: 20 - 21).

Okulun ilk günü. Sizi kapıda bekleyen, geldiğinizi görünce koşarak yerlerine oturan öğrencileriniz merak içinde her davranışınızı izliyor. Gözler sizin üzerinizde. En ufak bir hareketinizle onlara nasıl bir öğretmen olduğunuzu hissettirebilirsiniz. İlk ders bir yıl olacakların minik bir örneğidir aslında. Sizin öğrencilerinize yaklaşımınız, seçtiğiniz sınıf yönetimi modeli onları şekillendirip

düzene sokacaktır. Şimdiden düşündünüz mü hangi yolu seçeceğinizi? (Ağaoğlu, 2009: 18).

2.8. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetiminde başarılı ya da başarısız olmanın en önemli göstergesi, öğrencilerin sınıfta sergilemiş oldukları davranışlardır. Öğrencilerin rollerine uygun davrandıkları sınıflarda yönetim sorunu yaşanmazken; olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözlemlendiği sınıflarda önemli bir sınıf yönetimi sorunu söz konusu olmaktadır.

Okulun amaçlarının gerçekleşmesi, büyük ölçüde sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi ile mümkün olmaktadır. Sınıfın etkili yönetilebilmesi için de sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin bilinmesi ve bu faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Sınıfında etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, her şeyden önce öğrenciyi olumsuz davranış göstermeye sevk eden faktörleri fark etmek, bunları tanımak ve analiz edip değerlendirmek durumundadır.

Olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimini, doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen faktörleri, sınıf dışı faktörler ve sınıf içi faktörler olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür.

2.8.1. Sınıf Dışı Faktörler

Eğitim, sınıf ortamında, kapalı kapılar arkasında, sadece okullarda gerçekleştirilen bir süreç değildir. Aile, okul ve çevre çocuğun hayatına yön veren ve çocuğun davranışlarını büyük ölçüde etkileyen önemli faktörlerdir. Bu nedenle bu üç önemli faktörden herhangi birisinde yaşanan bir aksaklık ya da sorun doğrudan veya dolaylı olarak sınıf ortamına yansımakta, dolayısıyla öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Böylece öğretmen sınıfını etkili bir şekilde yönetme konusunda bazı sıkıntılar yaşamaktadır.

Sınıf dışı faktörler, okul, çevre ve aile olmak üzere üç başlık altında ele alınabilir. Öğretmenin bu sınıf dışı faktörleri dikkate alması ve bu faktörlerin sınıf ve

öğrenci üzerindeki etkisini olabildiğinde kontrol altında tutması, etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için bir gerekliliktir.

2.8.1.1. Okul

Eğitim sürecinde sınıftan önce adımların atıldığı ilk yer okuldur. Okul, sınıfın en yakın dış çevresidir. Bu yüzden de okulun yapısı sınıf yönetimini etkilemektedir. Okulun sahip olduğu fiziksel özelliklerden, bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine, benimsemiş olduğu kurallara, öğrenci sayısına, personel sayısına, yönetim yapısına, disiplin anlayışına, maddi kaynaklarına kadar pek çok değişken öğrencilerin tutum ve davranışlarını buna bağlı olarak da öğretmenin yönetim becerisini etkilemektedir.

Okul sahip olduğu fiziksel özellikler açısından öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Sağlık koşullarına uygun, kullanışlı, estetik, temiz, boyalı, bakımlı, araç-gereç bakımından tam donanımlı olan okullarda öğrenci davranışları olabildiğince olumlu olmakta ve öğretmenler böyle okullarda önemli sınıf yönetimi sorunları yaşamamaktadırlar. Okul, fiziksel ve eğitsel özellikleri bakımından eğitimin hedeflerini gerçekleştirecek yapı ve nitelikte olduğu sürece, öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesi ve olumlu öğrenme atmosferinin bozulması söz konusu değildir.

Okulun sahip olduğu öğrenci sayısı sınıf yönetimini etkilemektedir. Okuldaki öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğretmen ve yöneticiler, öğrencileri sürekli gözlemleyip onların davranışlarını kontrol altında tutamamaktadırlar. Bu yüzden de öğrencilerin denetimi zorlaşmakta ve olumsuz öğrenci davranışları oluşmaya başlamaktadır. Okuldaki öğrenci sayısının artması demek aslında bir nevi disiplin sorunlarının da artması demektir.

Öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda öğretmen merkezli geleneksel öğretime ağırlık verilmekte, yüz yüze iletişim güçleşmektedir. Mevcutların kalabalık oluşu, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde ve araç - gereç temininde bazı sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır. Yaşanan bu sıkıntılar eğitim-öğretim faaliyetlerini ve dolayısıyla da sınıf yönetimini etkilemektedir.

Okul yönetiminin benimsemiş olduğu disiplin anlayışı öğretmenin yönetim tarzını etkilemektedir. Okul yöneticileri tarafından otoriter disiplin anlayışının

benimsendiği bir okulda, öğretmenin demokratik disiplin anlayışını kabul etmesi ve bunu sınıfta uygulaması söz konusu değildir. Bu durumda öğretmenin okul yönetiminin benimsediği disiplin anlayışına uygun davranması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerle okul yönetimi arasında bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır.

Okulun yöneticisi tarafından biçimlendirilen okul yönetim anlayışı, öğrenci davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Okul yöneticisinin otoriter bir yönetim biçimini benimsemesi, okulla ilgili oluşturulacak bütün politikaların ve alınacak kararların üzerinde etkili olacaktır. Baskıcı okul yönetimi biçimini uygulayan okul müdürü, öğretmenleri karar verme sürecine dâhil etmeyecektir. Okul yönetiminde demokrasi varsa sınıfta yönetim biçiminin uygulanması kolay olacaktır (Ada, 2009: 165). Yönetimin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması hem öğretmen moralini hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Fields, 1991; Podorf, 1993, akt. Başar, 2009: 21).

Okul yöneticilerinin öğretmen verimliliği üzerinde etkileri vardır. Okul yönetimince sağlanan kolaylıklar, ortamlar ve olanaklar ile okul yöneticilerinin tutumları ve uyumları sınıf yönetimi üzerinde etkilidir (Toprakçı, 2008: 59).

Okulun kuralları ve bu kuralların uygulanışı konusunda okul yönetiminin ve öğretmenlerin farklı görüşlerde olması öğrencileri olumsuz davranışlara sevk etmektedir. Benzer konularda okul yönetiminin ve öğretmenlerin farklı davranması, öğrencilerin şaşırmasına neden olmakta ve bu da bazı istenmeyen davranışlar için bahane ve gerekçe oluşturmaktadır. Söz konusu durumun önüne geçilebilmesi için okuldaki çalışanlar arasında bir görüş birliğinin sağlanması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olan materyal, araç-gereç ve kaynakların eksikliği ya da yetersizliği de öğretmenin sınıf yönetimini önemli ölçüde etkilemektedir. O günkü derste kullanacağı araç-gereci okulunda rahatlıkla bulabilen öğretmen, dersini etkili bir şekilde işleyecek ve ders sıkıcı olmaktan kurtulacaktır. Fakat derse giderken yanında götürmesi gereken araç-gereci okulda bulamayan öğretmen açısından ise, bu durum büyük bir sıkıntı yaratacak, öğretmen gergin olacak, ders sıkıcı ve çekilmez bir hâl alacaktır. Durum böyle olunca da öğretmenin etkili sınıf yönetimi zaman zaman kesintiye uğrayacaktır.

Okulun sahip olduğu olanaklardan, maddi kaynaklardan ve ders araç-gereçlerinden mümkün olduğunca en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Okuldaki kaynaklar, araç-gereçler süs değildir. Bu materyaller kullanıldığı sürece amacına hizmet etmektedir. Bu yüzden de öğretmen ve öğrenciler gerekli olduğu zamanlarda bu araç-gereçleri kullanmalıdırlar. Kırılır, bozulur, eskir ya da yıpranır düşüncesiyle materyallerin kullanımı engellenmemelidir. Burada önemli olan araç-gereçlerin itinalı bir şekilde kullanılması ve işi bitince de düzenli bir şekilde yerlerine kaldırılmasıdır.

Sınıf yönetiminin kalitesi her şeyden önce okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü okuldaki olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni okul yönetiminin kalitesine göre değişir ve bu kalite de sınıf yönetimine yansır (Başar, 2009: 23).

Öğretmenin okulla ilgili eğitsel öğeleri bilmesi ve bu öğelerden en üst düzeyde yararlanması, sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için bir gerekliliktir.

2.8.1.2. Çevre

Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen önemli faktörlerden birisi de, okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevredir. Okulun bulunduğu çevrenin fiziksel, sosyal ve kültürel özellikleri öğrenci davranışları üzerinde büyük ölçüde belirleyici etkilere sahiptir.

Öğrenci, içinde yaşadığı çevre ile sürekli bir etkileşim halindedir. Okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu bu sosyal çevre, sınıfın yapısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Çevrede rastlanılan bir takım olumsuz davranışlar zaman zaman sınıf içine yansiyarak eğitim-öğretimin kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Bu durum ise öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesinde engel teşkil etmektedir.

Öğretmenin görevi; çevrenin olumsuz etkilerini en az düzeyde, olumlu etkilerini ise en üst düzeyde sınıf ortamına taşımaktır (Taş, 2009: 40). Öğretmenin çevrede karşılaşılan bazı olumsuz davranışların sınıf ortamına girmesini önleyebilmesi için öncelikle çevreyi çok iyi tanınması ve çevre hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Amacı öğrencileri eğitmek olan okulun, öğrencilerin yanı sıra çevresini de eğitmesi gerekmektedir. Okul bunu yaparsa, o çevreden okula gelecek öğrencilerin bazı davranışları daha okula gelmeden düzeltilmiş olur. Aksi takdirde, çevredeki istenmeyen

öğrenci davranışları sınıfa kadar girer, sınıf ortamı bozulur, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur (Başar, 2009: 16).

Öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaşılan olumsuzluklardan etkilenmemesi için okulun ve öğretmenlerin çevreyi sürekli kontrol etmesi, eğitmesi ve etkilemesi gerekmektedir. Okulun ve sınıfın kapıları çevreye açılmalı, eğitim etkinlikleri çevreye taşınmalıdır. Okulun düzenleyeceği çay, kermes, müsamere, tiyatro, seminer, konferans, konser vb. etkinliklere öğrenci velileri ve çevre halkı çağrılarak çevrenin, halkın bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu tür etkinlikler, okulun çevre için bir çekim merkezi haline gelmesini kolaylaştırır (Aydın, 2009: 30).

Etkili bir okul, buna bağlı olarak da etkili bir öğrenme-öğretme ortamının sağlanabilmesi için okul ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okul ile çevre arasında iyi bir iletişimin kurulması, çatışma yaratacak durumlardan kaçınılması açısından oldukça önemlidir (Çalık, 2009: 10).

Okul sadece kendi sınırları içinde öğrenciden sorumlu olduğunu düşünür, kapılarını çevreye kapatır ve dışarıdaki oluşumlara duyarsız kalırsa; öğrenci doğal olarak istenmeyen davranış gösteren arkadaş, çevre ve sokağın bozucu etkileriyle karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle okul, çevreyle sürekli etkileşim halinde olmak, çevredeki vakıf, dernek, sendika, sivil toplum örgütleri vb. kuruluşlarla iyi iletişim kurmak zorundadır. Çünkü çevreden okul ve sınıf ortamına kayacak olan olumsuzluklar ancak bu şekilde engellenebilmektedir.

Aynı zamanda okul, çevrede yer alan kültür, sanat, sosyal iletişim, spor, ekonomi ve doğal öğrenme materyallerini de eğitim ortamında değerlendirmelidir (Özel ve Bayındır, 2008: 66). Yine çevredeki spor alanları, fabrikalar, işletmeler, tarihi eserler ve müzeler de okulun eğitsel faaliyetlerine büyük ölçüde katkı sağlayan yerlerdir. Okulun bu tür imkânlardan da yararlanması gerekmektedir (Çalık, 2009: 10 - 11).

Öğrencinin sahip olduğu arkadaş çevresi ya da akran grubu, öğrencinin tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasından dolayı, öğretmenin sınıf yönetimini etkilemektedir.

Sevme, sevilme, ait olma, takdir edilme ve kabul görme gibi en temel gereksinimleri evde yeterince karşılanamayan çocuklar, genellikle bu ihtiyaçlarını

karşılatabilecek başka yerlere yönelmektedirler. Arkadaş çevresi ya da akran grubu da bunlardan biridir. Bu yönelmede karşılaşılan olumsuz arkadaş çevresi, çocuğu etkilemekte ve çocuğun istenmeyen bir takım davranışlar göstermesine neden olmaktadır. Doğal olarak bu durum, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda başarısız olmasına yol açmaktadır. Bu yüzden çocuğun mümkün olduğunca, ailesi ve öğretmenleri tarafından olumlu davranış gösteren arkadaş ya da akran gruplarına yönelmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenin sınıfındaki informal grupları, bunların eğilimlerini, üyelerinin kimler olduğunu, grup üzerinde kimin daha etkili olduğunu bilmesi; sınıfın öğrenme iklimi ve kültürü açısından oldukça önemlidir (Dönmez, 2008: 20). Bu nedenle öğretmen; akran gruplarının özelliklerini tanımalıdır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için bu gruplardan nasıl yararlanacağını yollarını aramalıdır (Çağlar, 2009: 70). Akran gruplarının yapıları ve etkileşim örüntüleri konusunda yeterli bilgilere sahip olan okul yöneticileri, bu grupların yaratıcı ve üretken amaçlara yönelmesini sağlayabilirler (Aydın, 2009: 30).

2.8.1.3. Aile

Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen dış faktörlerden birisi hatta en önemlisi de ailedir. Temel davranışların kazanıldığı, bireyin davranışlarının şekillenmeye başladığı yer ailedir. Bireyin ailesinde kazanmış olduğu davranışların, sonradan değiştirilmesi oldukça zor hatta imkânsızdır.

Aile, yapısı, sosyoekonomik düzeyi, anne babanın eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, kendisini oluşturan bireyler arasındaki ilişkiler gibi özellikleri ile çocuğun davranışlarında belirleyici rol oynaması nedeniyle, sınıf yönetimini etkileyen önemli bir etmen konumundadır (Çağlar, 2009: 65).

Ailedeki birey sayısı öğrencinin davranışlarını etkilemektedir. Kalabalık aileler, çocukları ile yeterince ilgilenememekte, onlara gereken sevgiyi gösterememekte ve onlara zaman ayıramamaktadırlar. Ailenin sevgi ve ilgisinden yoksun olarak büyüyen bu çocuklar; sevgi açığını kapatmak, ilgi ve dikkat çekmek amacıyla okulda ve öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen bazı tutum ve davranışlara yönelmektedirler. Bu durum da sınıfı olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmenin eğitsel faaliyetlerle

geçirmesi gereken zamanın büyük bir kısmını bu olumsuz davranışlarla geçirmesine neden olmaktadır.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi de öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesinde belirleyici etkilere sahiptir. Sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan aileler, çocuklarının ihtiyaç ve gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılayamamaktadırlar. Aileler, ders araç-gereç ve materyallerini temin etme konusunda bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu durumdan öğrenci etkilenmekte ve ister istemez bazı olumsuz davranışlara yönelmektedir.

Ailenin eğitim durumu, öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocuğun eğitimiyle daha yakından ilgilenmektedirler, daha duyarlı davranmaktadırlar ve çocuğun durumu hakkında sürekli öğretmenle iletişim kurmaktadırlar. Eğitim düzeyi yüksek olan, bilinçli ve kültürlü ailelerin çocuklarında, çoğunlukla sınıf ortamında sorun yaşanmamaktadır. Eğitimli ailelerin çocuklarının, olumsuz davranışlara yönelme eğilimi oldukça düşüktür. Bu durumun aksine, eğitim düzeyi düşük olan, okulla ve öğretmenle yeterli düzeyde iletişim kurmayan, tüm sorumluluğu okula ve öğretmene yükleyen ailelerin çocuklarının ise istenmeyen davranışlara yönelim eğilimi oldukça fazladır.

Aile bütünlüğü de sınıf yönetiminde önemli bir etkidir. Anne babasından birisi ya da her ikisi de ölen veya annesi ve babası boşanmış olan çocuklar, her insan gibi içinde buldukları bu psikolojik durumdan olumsuz yönde etkilenmektedirler. Bu sorunlar, öğrencinin tutum ve davranışlarına belirleyici ve etkileyici biçimde yansımakta, öğrencinin okulda ve sınıfta farklı davranışlara bürünmesine neden olmaktadır. Çocuğun duygusal sorunlarının okula yansması sonucu; sınıf içinde derslere karşı ilgisizlik, isteksizlik, dikkatsizlik ve dalgınlık gibi okul başarısını olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlar ortaya çıkmaktadır (Akar, 2009: 91).

Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesine engel olan bir diğer etken ise anne babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışlarıdır. Anne babanın dengesiz ve tutarsız davranışları, çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Anne babanın çocuğun yanında sürekli birbirlerini eleştirmesi, birbirlerini suçlaması, birinin olumlu davranışına diğerkinin olumsuz yaklaşması çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olmaktadır (Erden, 2008: 43).

Kuşak çatışması, öğrenci davranışlarını etkileyen bir faktördür. Anne ve babalar kendilerini farklı dünyaların insanları olarak görmektedirler. Çocuklarının da kendi dünyalarına uygun olarak davranmalarını istemektedirler. Bu yüzden de zaman zaman ebeveynlerle çocuklar arasında şiddetli çatışmalar yaşanmaktadır (Ada, 2009: 160). Çocukların özgürlük istekleriyle ailelerin buna izin vermedeki isteksizlikleri arasındaki çatışma, çocukları isyan etmeye sürüklemektedir. Evdeki isyan, okula ve sınıfa yansımaktadır (Yalçınkaya, 2003: 186).

Aile içinde sürekli bastırılan, girişimleri sürekli olarak engellenen, sınırlanan çocuklar, aileden farklı bir ortam olan okulla karşı karşıya geldiklerinde baskıdan uzak olmanın verdiği rahatlıkla okul ve sınıf ortamında istediği gibi davranmaya, saldırgan davranışlar göstermeye, çevresindeki insan ve eşyalara zarar vermeye başlamaktadırlar. Bu olumsuz tepkiler karşısında öğretmenin etkili sınıf yönetimi ister istemez kesintiye uğramaktadır.

Aile içi şiddet, çocuğun istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan bir diğer ailevi etmendir. Aile içinde eşlerin birbirine ve çocuğa karşı uyguladıkları şiddet, çocuk üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Aile içinde şiddete maruz kalan veya şiddete tanık olan çocuğun okul davranışları ve başarısı olumsuz yönde etkilenmekte, çocuğun okula, öğretmene ve arkadaşlarına karşı davranışları değişmektedir. Böylece çocuk, ailesinde gördüğü benzer tepkileri okulda öğretmenine ve arkadaşlarına göstermeye başlamaktadır. (Yiğit ve Sadık, 2008: 34).

Ailelerin çocuktan beklentilerinin çok düşük ya da yüksek olması ve çocuğun bu beklentileri karşılayamaması da bazı olumsuzlukların yaşanmasına ve öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olmaktadır.

Öğrenci davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olan ailenin tüm özelliklerinin bilinmesi, öğrencinin buradan okula ve sınıf ortamına getireceği istenmeyen davranışların engellenmesi, buna bağlı olarak da etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması bakımından önemlidir. Ailenin çeşitli özelliklerinin bilinmesi, öğrencilerin sorunlarının çözümünde birinci derecede önemli kaynaktır (Çalık, 2009: 9).

Bu durumda öğretmene düşen görev, öğrencilerin ailesini her yönüyle tanımak, onlarla etkili bir iletişim kurmak, bunu geliştirecek fırsatlardan yararlanmak, okul

yönetimiyle işbirliği içerisinde aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri düzenlemektir (Taş, 2009: 40).

2.8.2. Sınıf İçi Faktörler

Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesinde, sınıf dışı faktörler kadar sınıf içi faktörler de büyük bir öneme sahiptir. Eğer bir öğretmen öğrenci davranışları üzerinde etkili olan sadece sınıf dışı faktörleri dikkate alır, sınıf içi faktörleri ihmal ve göz ardı ederse sınıf yönetiminde başarıya ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin sınıf içi faktörleri de dikkate alması ve bu faktörleri sürekli kontrol altında tutması gerekmektedir.

Sınıf içi faktörler; öğretmen, öğrenci ve fiziksel ortam olmak üzere gruplandırılabilir.

2.8.2.1. Öğretmen

Etkili bir sınıf yönetiminin en kritik ve en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü öğretmen, sınıf yönetimi üzerinde etkili olan diğer faktörlerin bütünleştiricisi ve aynı zamanda da belirleyicisidir (Başar, 2009: 12).

Öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, sınıf yönetiminin kalitesini ve başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin tutum ve davranışlarının, sürekli etkileşim halinde olduğu öğretmenin özelliklerinden etkilenmemesi imkânsızdır. Olumsuz bir kişilik özelliğine sahip öğretmenin; çocuğu bir dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaştırmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına yol açabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özelliklerinin öğrenci davranışları üzerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Yolcu, 2010: 27).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültüre sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi düzeylerinin niteliği öğretim sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminin niteliğini de belirlemektedir. Çünkü öğretmenlerin psikolojik durumu, mesleğini ve öğrencileri sevmesi, karakteri, inançları, değerleri, disiplin anlayışı, öğrencilere karşı ilgileri, tutumları, davranışları gibi pek çok faktör öğretmen ile doğrudan

etkileşimde bulunan öğrencilerin, sınıf içinde olumlu ya da olumsuz yönde davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Dağdelen, 1999: 19).

Ayrıca öğretmenin özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu ve özel sorunları (evlilik vb.) da sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağını oluşturmaktadır (Tertemiz, 2000: 56).

Öğretmenin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin almış olduğu derslerin süresi ve kalitesi öğretmenin sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi alanında eğitim almış olması, onun sınıfı daha etkili yönetmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla da daha az istenmeyen davranışın olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır (Taş, 2009: 48 - 49).

Öğretmenin öğrencilerin gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması, sınıf atmosferinin bozulmasına neden olmaktadır. Öğrencilerini yeterince tanımayan, onlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayan, öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerini bilmeyen bir öğretmenin etkili sınıf yönetiminden söz etmek mümkün değildir. Bu yüzden de öğretmenin her şeyden önce yapması gereken ilk iş, öğrencilerini tanımak ve onlar hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu bağlamda öğretmenin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması, onun sınıfı daha etkili yönetmesini mümkün kılmaktadır (Taş, 2009: 48). Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin özellikleri ne kadar iyi tanınır ve anlaşılırsa onun öğrenmesine o denli yardımcı olunur ve öğrencinin okula uyumu kolaylaşır (Akan, 2010: 12).

Olumlu bir sınıf ortamının yaratılması, dolayısıyla da etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması, öğretmenin sınıf kurallarını belirlemesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenci hangi davranışları yapması, hangi davranışları yapmaması gerektiğini bilmediği için sınıfta bazı sorunların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü kuralsızlık ve disiplinsizlik okulda ve sınıfta bir karmaşaya ve bir kaosa neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenin dönemin başında öğrencilerle birlikte sınıf kurallarını belirlemesi gerekmektedir. Kuralların belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin alınması kuralların etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Sınıf içi kuralların oluşturulmasında öğrencilerin fikir ve görüşlerine yer verilmesi, oluşturulan kuralların uygulanmasını;

zaman ve emek açısından daha ekonomik, sonuçlar açısından ise daha verimli kılmaktadır (Akyol, 2000: 184).

Öğretmenin iyi bir plânlama yapmaması, sınıftaki olumlu öğrenme ortamının giderek gergin ve olumsuz bir öğrenme ortamına dönüşmesine neden olmaktadır. Çünkü öğretmenin plânsız ve hazırlıksız olması, ders sırasında neyi ne zaman nerede yapacağını bilememesine neden olmaktadır. Oluşan bu karışıklık öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, etkinlikler arasında kopuklukların yaşanmasına ve dersin işlenişi sırasında bazı boşlukların oluşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla da bu boşluklar öğrenme ortamında bir düzensizliğe sebep olmakta ve sonuçta öğretmen istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Öztürk, 2001: 25). Oysaki öğretmen yapmış olduğu iyi bir plânlama sayesinde sınıftaki karmaşıklığın önüne geçebilmekte, zamanı daha etkili kullanabilmekte ve öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelme eğilimlerini olabildiğince azaltabilmektedir.

Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olan en önemli faktörlerden biri de tekdüzeliktir (Sadık, 2000: 40). Derste öğretmenin sürekli aktif olması, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımının sağlanmaması, eğitsel materyallerden yararlanılmaması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmemesi bir süre sonra dersin monotonlaşmasına, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Dikkatin dağılması, öğrencinin sıkılmasına, dersten kopmasına, ders dışı etkinliklere yönelmesine ve sınıf atmosferinin giderek bozulmasına yol açmaktadır. Bu nedenle de iyi bir gözlemci olan öğretmenin dikkatin dağıldığını fark ettiği anda dersin işlenişinde, kullanılan yöntem ve tekniklerde, araç ve gereçlerde bir dizi değişikliklere gitmesi, dikkat toplayıcı etkinliklere (şarkı, oyun, hikâye, bilmece vb.) yönelmesi gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, dersin işlenişi ile yakından ilişkilidir. Bir ders iyi ve etkili yöntemlerle işlenirse sınıf da iyi bir şekilde yönetilir. Etkili ve doğru ders işleyiş yöntemlerinin kullanılması ile sınıfın yönetilmesi de kolaylaşır. Aksi halde sınıfın yönetilmesi de zorlaşır (Erdoğan, 2010: 27).

Öğretmenin sınıfta ders işleyiş biçimi, ders boyunca öğrenci ve öğrenme etkinliklerini yönetiş ve yönlendiriş becerisi, öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere yönelimini etkilemektedir. Öğretmenin tüm öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine dâhil

ederek dersi işleme, yetersiz öğrenim sürecinden kaynaklanan istenmeyen davranışların azalmasını sağlamaktadır (Akar, 2009: 102 - 103). Ders içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyen, düşük yetenekteki öğrenciler için katılımcı yöntemler uygulayan, öğretim ortamını araç ve materyallerle zenginleştiren öğretmenler, öğrencilerin daha olumlu davranışlar göstermelerini sağlamaktadırlar (Erden, 2008: 44).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi ve öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için, sınıf içi iletişimin niteliği de oldukça önem taşımaktadır (Yalçınkaya, 2003: 189). Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluşturursa, öğretme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi de o oranda artmaktadır (Celep, 2009: 67). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma öğretmenin en temel görevidir.

Öğretmenin öğrenciyle gerekli iletişimi kuramaması, göz teması sağlayamaması, beden dili, jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullanamaması, ses tonunu ayarlayamaması öğrenciyi ister istemez olumsuz tutum ve davranışlara sevk etmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenci ile alay etmesi, öğrenciyi kaba davranması, küfürlü ve aşağılayıcı bir şekilde konuşması, hakaret etmesi de istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenciler; öğretmenin kendilerini yanlış anladığını, güvenmediğini, bir kenara ittiğini, aşağıladığını, küçük düşürdüğünü ya da eleştirerek değerlendirdiğini hissedersen bedene eğitimi gibi en ilginç derslerde bile sıkılır ve inatla öğrenmeye karşı koyarlar (Gordon, 2001: 4). Öğretmenlerden olumlu uyarımlar alan, öğretmeni tarafından sevildiğini fark eden, öğretmenin kendisini başarılı bulduğuna inan öğrenciler olumlu davranışlarını artırırlar ve daha başarılı olurlar (Halis, 2003: 172).

Öğretmenin öğrenciye yönelik “Sus!”, “Kes sesini!”, “Otur!” gibi emredici tutum ve davranışları öğrencilerin inatlaşma, karşılık verme, bağırıp çağırma gibi birçok olumsuz davranışlar göstermesine sebep olmaktadır. Lider öğretmen, öğrencinin kendisini karşıt olarak görmesine yol açacak tavırlardan kaçınır. Öğrenci, öğretmeni karşıt olarak görürse, ya huzur bozmaya devam eder ya da huzursuzluğu destekler (Glasser, 1999: 133).

Öğretmenlerin, bir bölümü sınıf içinde olan olay ve kişilere çok çabuk duygusal tepkiler verme eğilimi içinde olabilir. Kolayca kızan, bağırın bu tür öğretmenler sınıflarında gözledikleri en küçük uygun olmayan davranışı bile ceza kullanarak denetlemeye çalışırlar. Bu tutumları doğal olarak çocukların davranışlarına yansıtılarak uygun olmayan davranışların gözlenmesine neden olabilir (Ataman, 2005: 192).

Öğretmen, öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır; yani, öğretmen sınıfta kabul edilmeyen bir davranışın ne olduğunu açıklarken, bunu sınıftaki öğrencileri azarlamadan, suçlamadan ve en önemlisi de onları tehdit etmeden yapmalıdır (Saban, 2005: 85). Suçlamak, çocuklara baskı yapmak; geçerli, yararlı bir yol değildir. Tersine zararlı sonuçlar doğurmaktadır. Çocuklarda beklenmeyen, istenmeyen yeni davranış bozukluklarının oluşmasına neden olmaktadır (Ercan, 2006: 41 - 42).

Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini açıkça ifade etmemesi de sınıf ortamında bazı sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmen düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa öğrenciler onun davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar yükleyebilir (Sadık, 2000: 23). Öğretmenin, beklentilerinin ve söylediklerinin yanlış anlaşılmalara yol açmaması için sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanması gerekmektedir. Öğretmenin konuşmasını anlamayan, söz ve mimiklerine bir anlam veremeyen öğrenci, kendi öznel yorumlarını ön plâna çıkartacaktır. Bu tutum ise yanlış anlamaları ya da ana konudan sapmaları beraberinde getirecektir (Özel ve Bayındır, 2008: 138). Öğretmenin sorduklarının ve söylediklerinin doğru anlaşılmaması sınıfta iletişimin kopmasına buna bağlı olarak da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenin söz ve davranışlarındaki kararlılığı ve tutarlılığı, sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin bugün ödüllendirdiği bir davranışı yarın cezalandırması, çocuğun nasıl davranması gerektiğini bilememesine ve bir karışıklık yaşamasına yol açmaktadır. Sınıfa güven vermeyen ve çoğu zaman tutarlı davranmayan öğretmene karşı, öğrenci de şüpheli ve güvensiz davranmaktadır. Yaptığı etkinliklerde, plânlamalarda, söz ve davranışlarında kararlı ve tutarlı olmayan öğretmen, sınıf ilişkilerini kontrol edememekte ve yeterli iletişimi kuramamaktadır (Özel ve Bayındır, 2008: 48).

Öğretmenin istek ve beklentilerinin, öğrenci düzeyinin çok üstünde ya da altında olması da öğrenciyi uygun olmayan davranışlara sürüklemektedir.

Öğrenciye yönelik öğretmen beklentileri çok yüksekse, öğrenci yoğun bir baskı altında kaldığını hissetmekte ve bunun doğal sonucu olarak oldukça fazla başarısızlık yaşamaktadır. Çok düşük beklenti düzeyi de öğrencide derslerden sıkılma, ödev yapmama ve huzursuzluk davranışları gözlenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle istek ve beklentilerin öğrencinin düzeyinde olması gerekmektedir (Ataman, 2005: 191).

Öğretmenin iyi bir model olması da öğrenci davranışları üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Çünkü öğrenciler, öğretmenin yaptığı, söylediği ve giydiği her şeyle son derece ilgililerdir. Öğretmenler, öğrencilerin önünde her an âdeta podyumda gibidirler. Davranışları, oluşturdukları model öğrenciler üzerinde söyledikleri her şeyden daha etkilidir (Gordon, 2001: 247). Bu nedenle, sınıf içi disiplini sağlamada birinci derecede sorumlu olan öğretmen, başarıya ulaşmak ya da sorunları en aza indirmek için önce kendi tutum ve davranışlarını analiz etmelidir (Aksoy, 2000: 9).

Elbette ki hiç bir öğretmen sınıfında yukarıda belirtilen bu türden davranışları kasıtlı olarak yapmaz. Başka bir ifade ile hiçbir öğretmen sınıfında disiplin sorunu yaratmayı önceden tasarlamaz veya böyle bir şeye niyetlenmez. Aksine herhangi bir sorun yaşamadan zevkli ve verimli bir ortamda ders yapmak öğretmenlerin en büyük arzusudur. Ancak daha önce de belirtildiği gibi içinde yetişilen ailenin yapısı, toplumun kültürü, alınan eğitimin kalite ve süresi, öğrenciye bakış açısı vb birçok etken ister istemez öğretmenlerin davranış ve tutumlarına, dolaylı olarak da sınıf içi uygulamalara ve öğrenci davranışlarına yansımaktadır (Aksoy, 2000: 6).

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak isteyen öğretmen, öğrenciyi davranışta bulunmaya sevk eden gereksinimler ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi görebilmeli ve bu gereksinimlerin giderilmesinin etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması için bir zorunluluk olduğunu unutmamalıdır (Çağlar, 2009: 59).

2.8.2.2. Öğrenci

Sınıf yönetimi, öğrencinin özellikleri ile yakından ilgilidir. Onların yaşı, gelişim durumları, kültürel özellikleri, hazırbulunuşlukları, psikososyal nitelikleri hep sınıf yönetim süreçlerini etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 51).

Aile içinde yaşanan bir takım sorun ve problemlerden etkilenen, bu yüzden de kendi içinde bazı duygusal problemler yaşayan öğrenci, okul hayatının gerektirdiği sorumlulukları yeterince yerine getirememekte, doğal olarak da okula ve sınıfa uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Bir takım duygusal problemler yaşayan öğrenci, içinde kopan fırtınaları ancak öğretmenin ya da sınıf arkadaşlarının ilgi ve dikkatlerini kendi üzerine çekerek dile getirmeye çalışmaktadır. Bu durum da öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olmasında engel teşkil etmektedir.

Öğrencinin kalıcı bir hastalığa sahip olması, bir fiziksel özrünün bulunması, herhangi bir vücut uzvunun eksik olması, akranlarından farklı fiziksel gelişim özelliklerine sahip olması, yapmak istediklerine fiziksel durumunun engel olması, arkadaşları arasında yeterli ilgiyi görememesi ve alay konusu olması öğrencinin okulda ve sınıfta olumsuz davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Dağdelen, 1999: 13).

Öğrencinin görme ve işitme yetersizlikleri de öğrenci davranışları üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Çünkü öğretmenin tahtaya yazdıklarını iyi göremeyen ya da öğretmenin söylediklerini yeterince duyamayan bir öğrencinin istenen davranışları göstermesi oldukça zordur. Bu nedenle öğretmenin, görmesinde ya da işitmesinde sorun olan öğrencileri ön sıralara oturtması ve bu öğrencileri de öğrenme-öğretme sürecine katması başarılı sınıf yönetimi için bir gerekliliktir.

Sınıf yönetimini etkileyen önemli faktörlerden birisi de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerdir. Öğretmenin sınıftaki bu üstün zekâlı ve engelli öğrencileri tanıması, aileleri ile işbirliği yapması, bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulaması ve özel eğitim ihtiyacını karşılaması, etkili bir sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir (Yolcu, 2010: 27).

Öğrencinin öğrenim hayatında karşılaştığı başarısızlıkları, onun tutum ve davranışları üzerinde etkilidir. Geçmişte yaşadığı bir başarısızlık duygusu ve korkusu ile özgüveni gelişmeyen öğrenci, kendini kabul ettirmek amacıyla istenmeyen bazı

davranışlara yönelmekte, içine kapanarak öğrenme etkinliklerinden kendini soyutlamakta ve eğitsel faaliyetlere karşı kayıtsız kalmaktadır. Öğretmenin bu durumda her öğrenciye kapasitesi ölçüsünde başarı duygusunu yaşatması ve başarıyı tattırması gerekmektedir.

Öğrenci, dikkatini toplamada ve sürdürmede sıkıntılar yaşıyor ve kendisini sınıftaki eğitsel etkinliklere güdüleyemiyorsa bu öğrencinin olumlu öğrenme atmosferini bozma olasılığı oldukça yüksektir.

Öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları ile yeterli düzeyde iletişim kuramaması, etkileşim düzeyinin düşük olması, sosyal becerilerde yetersiz olması, arkadaşının olmaması ve sosyal doyumsuzluk içinde olması da, öğrenciyi sınıf ortamında ister istemez olumsuz davranışlar göstermeye sevk etmektedir.

Her çocuğun kendisine özgü davranışları, bu davranışlarının nedenleri vardır. Bir çocuk uyum içinde, başarıyla öğrenme etkinliklerine katılıyor, olumlu sonuçlar alabiliyorsa öğrenci ruh sağlığı içindedir. Uygulanan yöntemler yerindedir. Öğrenme konusu çocuğun ilgisine uygundur. Aile ve çevre ilişkileri iyidir. Gereksinimleri karşılanıyordur, mutludur. Öğretmen, öğrenme etkinliklerinde ona etkili yardımcı yapıyordur.

Bir başka çocuk derslerle ilgilenmiyor, tersine yaramazlık yapıyor, çalışma düzenini, disiplinini bozuyor, öğretmeni saymıyorsa, ders konuları, çalışma düzeyi, biçimi çocuğa göre çok düşüktür. Çocuk ileri zekâlı, daha ileri, karmaşık konular üzerinde başarıyla çalışabilecek niteliktedir. Üzerinde çalışılan konunun düzeyi ve yapılan çalışmalar onu doyurmuyor, içinde bulunduğu boşluk onu olumsuz davranışlara itiyordur. Çocuk ağır öğrenenlerdendir. Çalışmalar ve öğrenme konuları çocuğa göre değildir. Çalışma konuları çocuğun ilgisini ve gereksinmelerini karşılamıyordur. Okulda, evde özgür bir ortam bulamıyor, yaşamı gereksiz baskılar altındadır. Yetenekleri, eğilimleri, diğer özellikleri yönünde etkin ve başarılı olamıyor, üzülüyordur. Sağlık sorunları vardır. Başarı yönünden yarışamayacağı kimselere, arkadaşlarına özendiriliyordur. Okulda ve ailede çocuklar arasında ilgi ve sevgi yönünden belki ayrılıklar yapılyordur. Öğrenme etkinlikleri bireyselleştirilmiyor, çocuklar etkin kılınıyordur. Öğrenme araçlarını kullanma ve öğrenme yöntemlerini uygulamaları

yönünde çocuğa yeterli kılavuzluk yapılmıyordur. Öğrenme çabaları sırasında çocuğa karşılaştığı sorunlarını kendi yeteneklerini kullanarak kendisinin çözmesi, böylece çocuk başarısının sevincini yaşayarak kendisine güven duygusu geliştirmesi yönünde yeterli yardımı görmüyordur. Bunun sonucu çözemediği sorunlar ve yetersizlikleri karşısında olumsuz tepkilerde bulunuyor, böylece de başarısızlığı sürüyordur (Ercan, 2006: 40 - 41).

2.8.2.3. Fiziksel Ortam

Sınıfın fiziksel ortamı, öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sınıf ortamının düzeni, tasarımı, içeriği ve havası sınıf yönetimini yakından etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 53). Sınıfın havalandırma, ısı, ışık ve oturma düzeni; öğrencinin konsantrasyonunu etkilemektedir. Havalandırılmamış, çok sıcak, çok soğuk, az ya da çok ışık alan bir sınıf genellikle dikkat dağınıcı bir etkiye sahiptir. Bu tür olumsuz etkenleri öğretim için uygun duruma dönüştürmek öğretmenin görevidir (Taş, 2009: 52).

Sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve istendik öğrenci davranışlarının oluşabilmesi için, her şeyden önce iyi bir fiziksel ortamın hazırlanması gerekir (Akar, 2009: 97). Etkili sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesiyle başlar (Erden, 2008: 104). İyi bir sınıf düzeni öğrenciyi güdüler, öğrenmeyi artırır ve öğrenilenlerin hatırdta kalmasını sağlar (Fry, 1985: 82; Alderman, 1990: 30, akt. Başar, 2009: 29).

Öğrenci sayısı sınıf yönetimini etkilemektedir. Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için ideal sınıf mevcudu 20-25 kişidir. Sınıf mevcudunun standartların üstünde olması, sınıfın öğretmen tarafından etkili bir şekilde yönetilmesini engellemektedir. Çünkü kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci ilişkileri nicel olarak sekteye uğramakta, öğrenci ile ilgilenme azalmakta, öğrencinin kişisel gelişim düzeyinin kontrolü zorlaşmakta, gerçekleşen etkinliklerde sıkıntılar yaşanmakta, bireysel öğrenmeler yerini geleneksel öğretilere terk etmekte, sınıfta davranış ve disiplin problemleri daha sık görülmektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 55). Ayrıca, kalabalık sınıf ortamında öğrencinin sınıf kurallarına uyumunun sağlanması, öğrenmeye güdülenmesi, dikkatinin çekilmesi, derslere katılımının sağlanması ve öğretimin öğrenci

merkezli sürdürülmesi oldukça güçtür (Kazu, 2009: 28). Kalabalık sınıfların aksine kalabalık olmayan sınıflar öğretmene, ek zaman kullanma, az kaynakla yetinme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırma, öğrenci gelişimini kolay izleme, sınıfı daha etkili yönetme ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırma fırsatı verir (Harder, 1990: 28; Benjamin, 1991: 68, akt. Başar, 2009: 30). Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılım artar (Lemlech, 1988: 174; Finn and Achilles, 1990: 575, akt. Başar, 2009: 30). Kalabalık olmayan sınıflar, zaman, dikkat, motivasyon, iş doyumunu, yöntem, materyal, derse katılım, ilgi, etkileşim, disiplin vb. açılardan öğretmen ve öğrenciye sağladığı avantajlar nedeniyle, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Çeliköz, 2006: 56).

Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de sınıfın büyüklüğüdür. Sınıfın büyüklüğünün, sınıf içi etkinlikler ve programda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi bakımından önemi büyüktür (Gündoğdu, 2007: 181). Sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olmalıdır. Sınıfta, öğrencinin oturabileceği, hareket edebileceği, eşyalarını koyabileceği; öğretmenin ise öğrenciler arasında rahatça dolaşabileceği, onlarla yakından ilgilenebileceği ve öğretim materyallerini koyabileceği boş bir alan bulunmalıdır. Ortada öğrencilerin ayaklarına takılıp düşmelerine neden olacak nesnelere, sivri ve kesici köşeleri bulunan eşyalar olmamalıdır (Erden, 2008: 104).

Isı sınıftaki öğrencilerin dikkatini ve dolayısıyla da onların öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir (Akbaşlı, 2010: 67). Sınıf yönetimi açısından ideal sınıf ısısının, 20-25 derece arasında olması gerekmektedir. Sınıftaki ısının bu ölçütün altında ya da üstünde olması sınıfın uygun bir öğretim için gerekli fiziki koşullardan birine sahip olmadığını gösterir (Yolcu, 2010: 36). Isının aşırı yükselmesi, fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı ise çabaları ısınmaya yöneltmekte, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir (Başar, 2009: 31). Sınıf ısı mevsime ve neme göre ayarlanmalıdır. Sınıf, ne öğrencileri terletip bunaltacak kadar sıcak ne de üşütecek kadar soğuk olmalıdır. Sınıf ısısının mümkün olduğunca optimum düzeyde olmasına dikkat edilmelidir.

Işık, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olan bir değişkendir. Sınıfta eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi ve okuma yazma etkinliklerinin rahatça yapılabilmesi için yeterli düzeyde bir ışığa gereksinim duyulmaktadır. Sınıfta

eğitim etkinliklerinin etkili ve rahat bir şekilde gerekleŖebilmesi için ıŖık, ıŖıđın geliŖ yönü, ıŖıđın rengi ve yansımaları gibi özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. AŖırı ya da yetersiz ıŖık, ıŖıđın yönü, yansımaları ve rengi ilgiyi dağıtır, gözü yorar, zihnin gevŖemesine ya da aŖırı duyarlı hale gelmesine neden olur (Tutkun, 2009: 249). Sınıftaki ıŖıđın az ya da çok olması öğretmenin ve öğrencinin iŖini gleŖtirir, dikkatsizliğe, sinirliliğe ve edim dŖklđne yol açar (Barker, 1982: 87; Hull, 1990: 21, akt. Celep, 2009: 22). Ayrıca ıŖıđın az ya da çok gelmesi, öğrenmeyi olumsuz etkiler, bireyin enerjisini azaltır, göz problemlerine neden olur, hızlı bir şekilde odaklanmayı engeller ve alıŖma Ŗevkisini en az düzeye indirir (elikz, 2006: 59). Sınıfa ıŖık dolaylı gelmeli, olanaklar lsnde doğal aydınlanma yolları kullanılmalı, ıŖık ve pencere düzeni gneŖe ve mevsimlere göre ayarlanabilir olmalıdır (Tutkun, 2009: 249).

Renkler, ğrencinin fiziksel, ruhsal ve davranıŖsal durumu üzerinde önemli etkilere sahiptir. Renkler, insanları harekete geçirir, heyecanlandırır, sakinleŖtirir, Ŗttr veya ısıtır, rahatsızlık verir veya hoŖnutluk sağlar, duygularımızı canlandırır veya bizi çevremizdeki varlıklardan uzaklaŖtırır (Tutkun, 2009: 247). Renklerin dilinde açık mavi gevŖetici ve rahatlatıcı bir renk olarak bilinirken, koyusu uyarıcı, kırmızı heyecan verici ve kıŖkırtıcı, gerilim artırıcı, açık sarı ve portakal rengi uyarıcı olarak bilinmektedir. Renklerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin yaŖı ve öğrenim düzeyine göre sınıfların hangi renkte olacağına karar verilmektedir (Yolcu, 2010, 37). Sınıfın renginin, liseye kadar sıcak renklerden sarı, pembe ve Ŗeftali tonlarında, lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeŖil tonlarında olması önerilmektedir (Barker, 1982: 86, akt. BaŖar, 2009: 32). Renk sadece sınıfın duvarları için söz konusu değildir, aynı zamanda sınıfta yer alan mobilya ve eŖyalar için de geçerlidir. Sınıftaki duvarların rengi kadar mobilya ve eŖyaların rengi de önemlidir. Duvar ve eŖya renklerinin uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Duvar rengi aynı zamanda üzerinde ve yakınında bulunan mobilya, halı, perde, masa örtüleri, tablo, mevsim Ŗeridi, poster gibi eğitsel malzemelere uygun fon oluŖturmalıdır (Korkmaz, 2009: 285). Sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanması, göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle ğretmen, meknın ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçmeye çaba göstermelidir (Aydın, 2009: 42).

Sınıfta zeminin, duvarların, tavanın, pencerelerin, sıra ve masaların, tahtanın, eŖyaların ve havanın temiz olması hem sağlık hem de fiziksel, zihinsel ve psikolojik

rahatlık açılarından önemlidir (Kazu, 2009: 29). Temiz bir sınıf, pırıl pırıl bir ortam öğrencileri olumlu yönde etkiler, dikkatlerin dağılmamasını sağlar, öğrenmeye istekli kılar (Tutkun, 2009: 247). Temiz, iyi düzenlenmiş, seçkin bir zevkin ve geniş imkânların ürünü bir fiziksel ortamdaki insan davranışları ile bunun aksine fiziksel ortamdaki insan davranışları aynı değildir. Seçkin fiziksel ortam seçkin davranışları; sıradan fiziksel ortam, sıradan davranışları teşvik eder (Apuhan, 2002: 127). Sınıftaki havanın temizliği de olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasında önem teşkil eder. Eğitsel faaliyetler sırasında uzun süre kapalı kalan sınıfta, hava giderek kirlenir ve oksijen azalır. Oksijen azlığı öğrencinin dikkatinin dağılmasına ve uyku halinin yoğunlaşmasına sebep olur. Bu durumda öğrenci isteksiz olur ve öğrenmede zorlanır (Korkmaz, 2009: 285). Bu nedenle sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması, sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir (Tabancalı, 2009: 69).

Gürültü, rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişken olması nedeniyle olumlu bir öğrenme-öğretme sürecinin sağlanıp sürdürülmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Gürültü, sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkiler, güdülenmeyi ve odaklaşmayı engeller, zihni yorar, hareketleri azaltır ve iletişimi engeller (Tutkun, 2009: 248). Ayrıca gürültü, öğrencinin söylenenleri eksik ya da yanlış anlamasına, öğretmenin ders anlatırken ifadesini tekrarlamak zorunda kalmasına ve zamanın etkili bir şekilde kullanılmamasına neden olur (Celep, 2009: 24). Gürültüyü engellemek için öncelikle yapılması gereken, gürültüye yol açan sebepleri belirlemektir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi güç olabilir, ancak sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kurallara hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından özenle uyulmasıdır (Tutkun, 2009: 248).

Sınıftaki masa, sıra, sandalye, dolap, kitaplık vb. eşya ve mobilyaların yerleşim düzeni, sınıf yönetimi ve eğitsel çabalar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yerleşim düzeni, sınıf içi ortamın işlevsel kullanımını sağlayarak, sınıf içi etkileşimi artırarak, sahip olunan kaynak ve araç-gereçlere ulaşmayı ve kullanmayı kolaylaştırarak öğretimin etkili, akıcı ve verimli olmasını sağlar (Kazu, 2009: 30). Sınıftaki masa, sıra, sandalye vb. eşyaların yerleşim düzeni, öğrencilerin oturma biçimine, yapılan eğitsel etkinliklere, dersin ve konunun özelliklerine, öğrenci sayısına, sınıfın öğretim düzeyine

ve öğrencilerin özelliklerine göre değişebilir. Bu nedenle, sınıftaki mobilya, eşya, araç ve gereçlerin, hareketli, istenildiği zaman kaldırılıp yer değiştirilebilir hafiflik ve esneklikte, gerektiğinde istenilen biçimde yeniden düzenlenebilir özellikte olması gerekmektedir (Tabancalı, 2009: 70).

Öğrenci davranışlarını ve bununla bağlantılı olarak da sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise oturma düzenidir. Oturma düzeni, dikkatli bir şekilde plânlandığı ve gerçekleştirildiği sürece, sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Taş, 2009: 52). Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen, U şeklindeki oturma düzenidir. U şekli, sınıftaki öğrencilerin bir grup olarak düşünüldüğü, öğrencilerin birbiri ile iletişim kurabildiği, derse aktif olarak katılabildiği ve istenmeyen davranışların kolaylıkla belirlenebildiği bir oturma düzenidir (Kazu, 2009: 32). Öğrencinin yerleşim düzeni, onun eğitim adına ulaşabileceği yeterliklere en iyi şekilde sahip olmasını destekler nitelikte olmalıdır. (Özel ve Bayındır, 2008: 55). Sınıf içi yerleşimi düzenlenirken öğrencilerin birbirlerini, öğretmeni, tahtayı ve araç-gereçleri rahatlıkla görüp duyabilecekleri bir şekilde oturtulmasına dikkat edilmelidir (Tutkun, 2009: 251). Ayrıca öğretmen oturma düzenini belirlerken öğrencilerin boyu, cinsiyeti, ilgi süresi, görme ya da işitme engeli olup olmaması gibi durumları göz önünde bulundurmaktadır (Yolcu, 2010: 38).

Sınıf ortamının görünümü ve estetikliği öğrencinin tutum ve davranışları, morali, motivasyonu ve enerjisi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sınıfın görünümünde güzellik ve uyum, öğrenciyi güdüler, başarıyı artırır. Sınıf ölçülerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarların boyalı, eşya ve duvar renklerinin ve yerleşimlerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici, perde, çiçek, masa örtüleri, panolar, tablolar ve eşyaların yerleştirme biçimi ve temizliği öğrencilere çekici gelmeli, görünümü şık ve güzel olmalıdır. Bu etkenlere özen gösterilmesi, sınıf ortamının görünümünü güzelleştirir, iç açıcı ve benimsenen bir hale getirir (Tutkun, 2009: 249).

Sonuç olarak bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin olarak katılımının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Şunu unutmamak gerekir ki sınıftaki her alan, öğrenci için bir öğrenme uyararı niteliği taşımaktadır. Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü ve sınıf dışı olumsuz

uyaranlara açık olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir
(Celep, 2009: 25).

Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2009: 35). Öğretmen, sınıfta düzenlenecek etkinlik türüne, kullanılacak öğretim yöntemine ve içeriğe göre sınıfta farklı fiziksel düzenlemeler yapmak zorundadır (Celep, 2009: 21). Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2009: 36).

2.9. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ve yeterlikleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Korkut ve Babaoğlu (2010) yaptıkları, “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmeni de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerisine yönelik algılarını ölçmek üzere, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, “Plân-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutunda, deneyimi 10 yıldan fazla olan sınıf öğretmenleri, 1-5 yıl olanlardan; “Öğretmen - öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutunda 16-20 yıl deneyimi olanlar 1-5 yıl olanlardan; “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri”

boyutunda 11-25 yıl deneyimi olanlar 1-5 yıl olanlardan daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir. İl merkezinde çalışan sınıf öğretmenleri ilçe ve köyde çalışanlardan, ilçede çalışanlar da köyde çalışanlardan daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahiptir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan, “Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” başlıklı çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrencilerin algılarına dayalı olarak belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçesinde eğitime devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinden küme örnekleme yolu ile seçilen 10 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören toplam 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin algılarını ölçmek amacıyla “Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu, öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini algılama düzeylerinin “Çok yüksek” olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından kızlar erkeklere göre, sınıf değişkeni açısından 4. sınıflar 5. sınıflara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Epçaçan ve Okçu (2009) tarafından yapılan, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bir değerlendirme yapmaktır. Araştırmada, betimsel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma için Siirt ili merkez okullarında çalışan tüm öğretmenler evren olarak alınmıştır. Araştırmada, nicel veri toplama araçlarından ankete başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin “Çoğu Zaman Yaparım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada; cinsiyet, hizmet içi eğitim seminerine katılma durumu, lise türü, hizmet yılı ve sosyoekonomik düzey bağımsız değişkenlerine göre sınıf yönetiminin tüm boyutları açısından ortaöğretim branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında yapılan görev, branş ve öğrenci mevcudu bağımsız değişkenlerine

göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan görev bağımsız değişkenine göre yönetici olan öğretmenler, “Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi” ve “Sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesine” ilişkin etkinlikler boyutları açısından diğer öğretmenlerden kendilerini daha yeterli görmektedirler. Branşa göre spor ve sanat bilimleri branşlarındaki öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini sosyal bilimler ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Ayrıca öğrenci mevcudu değişkenine göre öğrenci sayısı 25-30 arasında olan öğretmenler “Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi” ve “Sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesi” boyutları açısından öğrenci mevcudu 36-40 arasında olan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

Keskin (2009), “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” konulu doktora tezinde, resmi ve gündüz öğretim yapan düz liselerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. Öğretmen görüşlerine göre düz liselerde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul İli Anadolu yakasında görev yapan yaklaşık 5000 öğretmen çalışma evrenini oluşturmuştur. Kadıköy, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan 50 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini çoğunlukla “Yeterli” görmektedirler. “Sınıfın fiziki ortamının yönetimi”, “Program-plân hazırlama ve uygulama”, “Sınıf içi ilişkileri düzenleme”, “Zamanı etkili kullanma” ve “Öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme” alt problemlerinde bazı sorunlar görülmektedir. Cinsiyete göre farklılaşma durumunda ise, bazı durumlar dışında anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunda ise; bazı noktalara kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerle kıdem yılı daha düşük olan öğretmenler arasında bazı farklılaşmalar görülmektedir.

Okçu ve Epçaçan (2008) tarafından yapılan, “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mezun olunan bölüme, sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna, hizmet yılına, okutulan sınıf düzeyine, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin özelliğine ve

sınıftaki öğrenci mevcudu gibi bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak için tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmada veriler, Siirt ili merkez ilköğretim okullarında çalışan 500’den fazla öğretmene anket uygulanarak; “Okul Deneyimi II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan ilköğretim matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 312 son sınıf öğrencisine ise gözlem formu dağıtılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerini genel olarak “Çoğu zaman yaparım” düzeyinde belirtmelerine karşın, öğretmen adaylarının gözlemlerinin çoğunlukla “Ara sıra gözlendi” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir. Buna ilaveten, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet, mezun olunan bölüm, sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve hizmet yılı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı; okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey ve okutulan sınıf düzeyi bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkeni bakımından, orta ve üst sosyoekonomik düzey grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında okutulan sınıf düzeyine göre, 1. sınıf ve 6.7.8. sınıf öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Kaya’nın (2008) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, İstanbul ili Üsküdar ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek ve önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Üsküdar merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 208 yönetici, 1020 sınıf öğretmeni ve bu okulların 4. ve 5. sınıflarında okuyan 10720 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemine ise 20 yönetici, 90 öğretmen ve 287 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket

kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin “Her zaman yeterli” düzeyde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin ilköğretim okulu öğrencilerinin algılarının, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çubukçu ve Girmen’in (2008), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırması, Eskişehir İli Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini, sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmış olan ölçme aracının “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanması sonucu elde edilen bilgilere dayalı olarak saptamaya çalıştığından tarama niteliğinde bir çalışmadır. Araştırma, Eskişehir İli Milli Eğitim Müdürlüğü ilköğretim okullarında görev yapan toplam 305 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “Alan hâkimiyeti” en az “Plânlama” boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “Alan hâkimiyeti” alt boyutu ile “Amaçlı davranış”, “Sınıf içi liderlik”, “Plânlama”, “Sınıfta iletişim”, “Sınıfta davranış yönetimi”, “Etkinlik yönetimi”, “Zaman yönetimi”, “Değerlendirme” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin farklı değişkenlere göre sınıf yönetimi becerilerini göstermeleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeni “Plânlama” alt boyutunda etkili bir faktördür. Öğretim kademesindeki görevleri (brans) değişkeni, “Plânlama” ve “Sınıfta iletişim” alt boyutlarında etkili bir faktördür. Meslekteki hizmet süreleri değişkeni, “Amaçlı davranış” ve “Sınıfta davranış yönetimi” alt boyutlarında etkili bir faktördür.

Kars’ın (2007) yaptığı, “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” konulu yüksek lisans tezinin temel amacı, İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada niceliksel yöntem, çıkarımsal istatistik ile kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Konak ilçesinde DKAB derslerine giren 192 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan toplam 156 DKAB öğretmeni

örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, sınıf yönetimi yeterliklerini içeren bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından “Yüksek düzeyde yeterli” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin, cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kıdeme, eğitim durumuna, mezun olunan okula, bölüme ve görev yapılan okul kademesine göre toplam puan ve alt boyut puanlarında genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Akın'ın (2007), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Yetiştirme Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırması, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tespit edilmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, betimsel araştırma modeli benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini Tokat ilinde çalışan ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden random örnekleme yoluyla seçilen 140 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak “İyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, “Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme”, “ Sınıf düzenlemesinin çekiciliği” ve “Sınıftaki oturma düzenini değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme” konularında “Orta” düzeydedir. Bunun yanında öğretmenlerin “Öğrenciye adıyla seslenme” konusunda ise “Çok iyi” düzeyde oldukları saptanmıştır. Çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden iyi durumdadır. Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinin eğitim enstitüsü ve diğer okul mezunlarından anlamlı şekilde daha iyi olduğu görülmektedir. Yine 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 21-30 yıl kıdemi olan öğretmenlerinkinden anlamlı şekilde daha iyi durumdadır.

İlgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu doktora tezinde, ilköğretimde görev yapan sınıf, fen bilgisi,

matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, din kültürü, yabancı dil, beden eğitimi, müzik-resim, bilgisayar, trafik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, İstanbul’da çalışan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul’un 16 ilçesinde 32’si devlet, 23’ü özel okul olmak üzere toplam 55 ilköğretim okulunda çalışan 766 öğretmen (198’i sınıf, 59’u fen bilgisi, 81’i matematik, 54’ü sosyal bilgiler, 78’i Türkçe, 25’i din kültürü, 141’i yabancı dil, 40’ı beden eğitimi, 46’sı müzik-resim, 20’si bilgisayar, 10’u trafik ve 14’ü diğer branş öğretmenleri) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda, özel okullarda çalışanların, bayanların, tek tedarisatlı okullarda çalışanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30’dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri yönünden geliştirilmesi gereken becerilerin bir kısmının “Eğitim araç-gereçlerini ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme”, “İstenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme”, “Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme”, “Sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme” ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” olduğu bulunmuştur.

Akkaya Çelik (2006) yaptığı, “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” konulu yüksek lisans tezinde, Denizli il merkezinde görevli ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, genel tarama modelinde betimsel çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezindeki MEB’na bağlı 63 resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam sayısı 2372 olan sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni, örneklemini ise 17 devlet ilköğretim okulunda çalışan 497 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler, Baloğlu tarafından 1998’de geliştirilen “Sınıf Yönetimi

Becerisini Değerlendirme Ölçeği” nin Ağaoğlu tarafından 2004 yılında geliştirilmesi ile elde edilen veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının “Orta” seviyede olduğu bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise öğretmenlerin kendilerini “Etkinlik yönetimi” boyutunda en yeterli, “Zaman yönetimi” boyutunda ise en yetersiz hissettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin, branş değişkenine göre ise sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre “Amaçlı davranış gösterme”, “Plânlama”, “Sınıfta iletişim”, “Sınıfta davranış yönetimi”, “Etkinlik yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarında kadın öğretmenlerin; branş değişkenine göre “Amaçlı davranış gösterme”, “Sınıfta iletişim”, “Sınıfta davranış yönetimi”, “Etkinlik yönetimi” ve “Sınıf içi liderlik” boyutlarında branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre “Sınıfta davranış yönetimi” boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler; “Etkinlik yönetimi” boyutunda ise 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Doğan Burç (2006) yaptığı, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” konulu yüksek lisans tezinde, Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılı Hatay ili Antakya merkez ilçede bulunan 60 ilköğretim müfettişi, ilköğretim okullarında görev yapan 114 yönetici, 604 sınıf öğretmeni ve bu okulların 4. ve 5. sınıflarında okuyan 2045 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemine ise 21 müfettiş, 28 yönetici, 126 öğretmen ve 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre daha farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin, cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermediği, buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, 4. sınıfta okuyan öğrencilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerini 5. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri saptanmaya ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel ve nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 318 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 93 öğretmen ise örnekleme teşkil etmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’un (2001) Gibson ve Dembo’nun (1984) ölçeğinden yararlanarak geliştirdikleri “Öğretmen Yeterlilik Duygusu Ölçeği”nin sınıf yönetimi alt boyutuna ait maddeleri ile Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin” ilgili maddeleri dikkate alınarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “Yeterli” düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken, eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunlarınınkinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Özel anaokullarında ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ortalamasının resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

Uçar' ın (2004) yaptığı, “İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” konulu doktora tezinin temel amacı, ilköğretim II. kademe görev yapan DKAB öğretmenlerinin pedagojik formasyonlarının içeriğinde yer alan sınıf yönetimi becerilerinin ne durumda olduğunu tespit etmek ve bu becerilerin olması gereken düzeye ulaştırılması konusunda önerilerde bulunmaktır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Kayseri ili kent merkezinde görev yapan ilköğretim II. kademedeki 118 DKAB öğretmeni ve bu kent merkezindeki ilköğretim okulu II. kademe 7. ve 8. sınıflarda okuyan 41903 öğrenciden oluşmaktadır. 70 DKAB öğretmeni ve 613 öğrenci, araştırmanın örneklemi olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, DKAB öğretmenlerine ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının otokratik disiplin anlayışına sahip oldukları, çoğunluğunun sınıflarını yönetirken tepkisel yaklaşımlar sergiledikleri, öğrencilere karşı iyi niyetli yaklaşımlara sahip oldukları, ancak sınıflarını etkili bir şekilde yönetmede bunun yeterli olmadığı, etkili ve verimli eğitim ortamı ve atmosferi hazırlama konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Yalçınkaya ve Tonbul (2002) yaptıkları, “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları ile aday öğretmen, ilköğretim okulu yönetici ve deneticilerinin gözlemlerini karşılaştırmayı ve ortaya çıkan bulgular ışığında öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 103 sınıf öğretmeni, 47 ilköğretim okul yöneticisi ve 38 deneticisi ile 120 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye araştırmacılar tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. “Araştırma sonuçlarına göre, sınıf yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları, ilköğretim okulu yöneticileri ile farklılık göstermemekte, aday öğretmen ve deneticiler ile farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kendi sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları ile yöneticilerin, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin gözlemleri “İyi” düzeyde iken, aday öğretmenlerin ve deneticilerin, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin gözlemleri “Orta” düzeydedir. Araştırmada, sınıf yönetim becerilerinin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiği, aday öğretmen gözlemlerinin ise sınıf mevcudu ve okulun

bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından olan “Zamanı verimli kullanma” ve “Öğrenci katılımı” tüm gruplar tarafından en düşük düzeyde değerlendirilmiştir.

Gündüz’ ün (2001) yaptığı, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” konulu yüksek lisans tezinde, müfettiş görüşlerine göre ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Müfettiş görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan 150 ilköğretim müfettişi çalışma evrenini oluşturmuştur. Çalışma evrenini oluşturan elemanların tamamına ulaşıldığından örnekleme gidilmemiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim müfettişleri öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda “Bazen” yeterli oldukları görüşündedirler.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wilson’un (2012), “Deneyimsiz İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmede İdarecilerin Rolü” konulu doktora tezi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede okul yöneticilerinin etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 3 okul yöneticisi ve mesleğe yeni başlayan 20 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek üzere öğretici liderlik kontrol listesi geliştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemede hangi liderlik özelliklerini gösterdikleri ve öğretmenlerle yöneticilerin sınıf yönetimine ilişkin algılarındaki ortak ve farklı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulgular, yöneticilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemeye yönelik girişimleri işbirliği, iletişim, mesleki gelişim, öğretim desteği ve disiplin desteği olmak üzere toplam 5 tema altında toplanmıştır. Yöneticilerin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik destekleri konusunda öğretmenlerle yöneticilerin algıları arasındaki farklılıkları belirlemede bu beş temanın yanında beklentiler ve geri-dönütler şeklinde iki ek tema daha belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerle yöneticilerin işbirliği, öğretim desteği ve mesleki gelişim temaları hakkında ortak

algılara sahip olduğu görülmüştür. Yöneticilerin iletişim ve beklentiler konusundaki algılarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin ise, disiplin desteği ve geri dönütler hakkındaki algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rytivaara'nın (2012), "İşbirlikçi Öğretimin Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikçi Sınıf Yönetimi" adlı çalışmasının amacı, iki öğretmenli sınıflarda ders vermekte olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemektir. Örnek olay yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu toplam 20 öğrencinin yer aldığı birleştirilmiş bir sınıfta çalışmakta olan iki sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, gözlemler ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacının sınıf içinde yapmış olduğu gözlemler sırasında, öğretmenlerin sınıf içinde nasıl etkileşim kurdukları, öğretmenlerin öğrencilerin sorunlu davranışlarıyla nasıl baş edebildikleri gibi noktalara odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi sonucunda sınıf içinde öğretmen ve öğrenci davranışları temalar altında toplanmıştır. Sınıf içindeki öğrenci davranışları yerine oturmamak, söz almadan konuşmak, sınıftaki materyalleri iyi kullanmamak, psikolojik gereksinimleri olmak gibi kategoriler altında toplanmıştır. Sınıf içindeki öğretmen davranışları ise, görmezden gelmek, ödül ve ceza kullanmak, azarlamak kategorileri altında toplanmıştır. İki öğretmenin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik sınıf içindeki etkileşimleri ise bir öğretmenin sınıf yönetimini sağlaması, sınıf yönetiminde öğretmenlerin birlikte sorumluluk almaları ve sınıf yönetiminde ve öğretim sürecinde öğretmenlerin birlikte sorumluluk almaları şeklinde toplam 3 kategori altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler arasında iş yükünün paylaşılması, öğretmenlerden birinin sınıf içinde öğretim sürecine, diğerinin ise sınıf yönetimine öncülük etmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimini ortak bir şekilde sağlamaya çalışmaları ve sınıf içindeki rollerini değiştirebilmeleri gibi yöntemlerin iki öğretmenli sınıflarda işbirlikçi bir sınıf yönetimi anlayışının oluşturulmasına büyük katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander Rami (2011) yapmış olduğu, "Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğretmenlik Deneyimlerine İlişkin Algıları" konulu doktora tezinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ve sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, merkezde, merkeze yakın birimlerde ve kırsal kesimlerde mesleğe yeni başlayan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin iki dönem boyunca sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarını değerlendirmek üzere veriler 5’li Likert tipi ölçek ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin beş sınıf yönetimi boyutunu içeren becerilerine ilişkin algılarını ve öğretmenlik deneyimlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, öğretmenlik uygulamalarında ve fiziksel güvenliği sağlamaya yönelik becerilerinde, ikinci yarıyıldaki birinci yarıyla göre, bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen sonuçlar ölçekten elde edilen sonuçlarla tutarlı olarak, iletişim boyutu dışındaki adalet, etkileşim, beklentiler, davranışlar, güvenlik boyutlarında ve öğretmenlik uygulamalarında bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler farklı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Reupert and Woodcock (2010) yapmış oldukları, “Başarı ve Kıl Payı Kaçırma: Öğretmen Adaylarının Farklı Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanımı, Güven ve Başarısı” başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının farklı davranış yönetimi stratejilerini uygulama düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 336 sınıf öğretmeni adayını oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının farklı davranış yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 5’li likert tipi 31 maddeden oluşan davranış yönetimi uygulamaları ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ölçekteki maddeleri uygulama sıklıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının başlangıç düzeyinde ve önleyici stratejileri, ödül yöntemine ya da ileri düzey stratejilere göre daha güvenli ve başarılı bir şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, davranış yönetiminde uygulanabilecek en etkili stratejilerin önleyici stratejiler olduğunu belirtmeleri de araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğretmen adaylarının en sık kullandıkları stratejilerin fiziksel yakınlık kurmak, öğrencinin adını söyleyerek uyarıda bulunmak, en az kullandıkları stratejilerin ise öğrencileri uzmana yönlendirmek, mola yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, davranışsal sorunları belirlemede başlangıç seviyesindeki stratejileri, sorunlu davranışlarla baş etmede ise hem önleyici hem de başlangıç

seviyesindeki stratejileri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Oyinloye' un (2010), "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Algısı ve Bunun Öğrenci Aktivitelerine Etkisi" başlıklı çalışmasının amacı, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algılarını ve bu algıların yapılan etkinlikler üzerindeki etkisini incelemektir. Velilerin, çocukların başarı düzeylerinin düşük olması ve disiplinsiz davranışları hakkında öğretmenlere yönelik eleştirileri araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, şehir merkezinde ve kırsal kesimlerde çalışmakta olan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 200 İlkokul öğretmeni oluşturmuştur. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak, sınıf ortamı, öğrenme ve öğretim süreçleri ve davranış yönetimi gibi sınıf yönetimi boyutlarını içeren toplam 26 maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ve sınıf yönetiminin öğretim süreçlerine etkisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının öğrenme çıktılarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi için, farklı öğretim teknikleri ve materyaller kullandıklarını, çocukların etkinliklere katılımını sağlamaya çalıştıklarını, öğrenmeye karşı isteksiz olan çocukları motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Lee and Choi (2008), "İnternet Tabanlı Durum Öğretimi Yoluyla Sınıf Yönetimini Öğrenme: Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi İçin Çıkarımlar" adlı çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili becerilerini arttırmak için internet temelli bir öğretim aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 23 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen internet temelli öğretim programı, online bir ders ortamı şeklinde düzenlenmiş olup öğretmen adaylarına 3 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu öğretim programı kapsamında geliştirilen web sitesine okul öncesi sınıf ortamlarında gerçekleşen örnek olaylar verilmiştir. Program uygulanmadan önce öğretmen adaylarına bireysel çalışma zamanı verilmiş ve hazırlanmış olan web sitesine girerek örnek olayları incelemeleri istenmiştir. Web sitesinde yer alan örnek olaylar problemin belirlenmesi, problemin analizi, probleme ilişkin çözümlerin üretilmesi, çözümlerden uygun olanını belirleyip karar verilmesi ve olayın sonuçlarıyla ilgili genel fikirlerin paylaşılması olmak üzere toplam 5 aşamada verilmiştir. Öğretmen adaylarından örnek olaylarda yer

alan problem durumlarını belirlemeleri ve kendilerinin bu problem durumlarına ilişkin belirlemiş oldukları çözüm yollarını yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları çözüm yolları ön-test olarak değerlendirilmiştir. 3 haftalık eğitim öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra aynı problem durumları öğretmen adaylarına tekrar sunulmuş ve öğrencilerin yazmış oldukları çözüm yolları ise son-test olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim sonunda öğretmen adaylarının öğretim aracı ile ilgili fikirlerini almak için öğretmen adaylarına anket uygulanmış ve 3 öğretmen adayı ile grup odak görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının uygulanan eğitim sonucunda 3 farklı konuda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulanan program sonucunda farklı bakış açıları ile ilgili farkındalık kazandıkları, farklı çözüm yolları keşfetmeye ve etkili düşünme-karar verme süreçlerini geliştirerek ahlaki bir sorumluluk kazanmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan eğitim programının öğretmen adaylarının ahlaki, etik bir sorumluluk olarak problem durumlarını yorumlama süreçlerini geliştirdikleri ve sınıf yönetimi kavramını çocuklar, ortam ve program öğelerinin bir bütünü olarak görmelerini desteklediği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen eğitiminde problem durumlarının sunulmasının ve web temelli öğretimlerin öğretmen eğitiminde bilginin aktif şekilde yapılandırmasında etkili olabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Hammond Stoughton (2007), “Onların Nasıl İstedığımız Gibi Davranmalarını Sağlayabiliriz?: Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Hakkındaki Düşüncelerini Aktarıyor” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili düşünceleri, üniversitede almış oldukları dersler ve devlet okullarındaki davranış yönetimi uygulamaları üzerine yapmış oldukları gözlemler hakkındaki düşüncelerini ve bunlar arasında kurdukları bağlantıları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki ayrı sınıfta eğitim görmekte olan 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlükleri kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerinin başına, öğretmen adaylarından gözlem yapmaya gittikleri sınıflardaki davranışsal beklentileri, yapılan uygulamaları ve bu uygulamalardan hangilerini ilerde kendi sınıflarında uygulayabilecekleri konusundaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yansıtıcı günlüklerinin analizlerinde, öğretmen adaylarının devlet okullarında gözlemledikleri sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin düşünceleri ve bu düşünceleri

öğretim süreçleri ile nasıl ilişkilendirdikleri dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun üniversitede almış oldukları dersler doğrultusunda farklı bakış açıları geliştirdikleri, geniş kapsamlı öğrenme ortamlarında sosyal adaleti sağlama ve tüm çocuklara eşit davranma gibi öğretmenlik eğitiminde geliştirilen fikirleri içselleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Shin and Sook Koh (2007) yapmış oldukları, “Amerika ve Kore’nin Şehirlerinde Okul Sistemlerindeki Sınıf Davranış Yönetiminde Öğretmenlerin İnanç ve Stratejileri” başlıklı kültürlerarası çalışmada, Amerika’da ve Kore’de şehir merkezindeki devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Amerika’da çalışmakta olan 116 öğretmen ve Kore’de çalışmakta olan 167 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin liselerde çalışmakta olduğu belirtilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Kontrolü Üzerine Tutumlar ve İnançlar Anketi” kullanılmıştır. Anket, öğretmenlerin kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve tutumlarını yansıtmalarını sağlayacak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Amerika ve Kore’de çalışmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminin, öğretim ve öğrenci boyutlarıyla ilgili anlayışlarında kültürel anlamda farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amerika’da çalışmakta olan öğretmenler, sınıflardaki kontrolün tamamen öğretmen tarafından sağlanması gerektiğini düşünürken, Kore’de çalışmakta olan öğretmenlerin ise öğrencilerin de sınıf içinde kontrolü sağlaması gerektiğini düşünmeleri araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca, Amerika’da çalışmakta olan öğretmenler, öğrencilerin etüt zamanlarında da izlenmeleri gerektiğini vurgularken, Kore’de çalışmakta olan öğretmenlerin ise öğrencilerin kendi rutinlerini oluşturabilmeleri ve sorumluluklarını arttırabilmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiğini belirtmiş olmaları araştırmadan elde edilen çarpıcı sonuçlardan biridir.

Foxworthy (2006) , “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları” konulu yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ve sınıf yönetimiyle ilişkili öğretim yöntemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 ilköğretim üçüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın türü nitel araştırma olmakla birlikte veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar sınıf

yönetimi ile ilgili saygı ve öğrencilerin ihtiyaçlarının ilk sırada yer aldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin inançlarını, yaşam deneyimleri, mesleki anlamda yapmış oldukları okumalar ve mesleki gelişimleri doğrultusunda oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca sınıf içindeki deneyimlerinin inançlarını şekillendirdiğini ve sınıfta kullanmış oldukları stratejileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar sınıf yönetimine ilişkin inançlarının ve stratejilerinin öğretmenliğe başladıktan itibaren değişmeye başladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar deneyimler ya da mesleki gelişim yoluyla gerçekleşen değişimi, etkili bir sınıf yöneticisi olmanın gerekli bir koşulu olarak tanımlamışlardır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010: 79). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2011-2012 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim, ilk 5 yılı ilköğretim I. kademe, sonraki 3 yılı ise ilköğretim II. kademe olmak üzere 8 yıl olduğundan bu çalışma, İlköğretim I. kademe eğitimi veren 1-5. sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise sistemde bir değişikliğe gidilip zorunlu eğitim 12 yıla (4+4+4) çıkartılmıştır. Bu değişiklikle birlikte sınıf öğretmenleri ilkokulların 1-4. sınıf düzeyini okutmaya başlamışlardır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar şehir merkezindeki 2'si özel 47'si resmi olmak üzere 49 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 543 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. 543 sınıf öğretmeninden 151 öğretmene anket geliştirildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Kalan 392 öğretmene ise esas uygulama yapılmıştır. 392 öğretmenin 42'sinden anketin geri dönmemesinden dolayı değerlendirme, 350 sınıf öğretmeni üzerinden yapılmıştır. Bununla birlikte Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 200 öğretmen adayı da araştırmanın çalışma

evrenine dâhil edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından 30 anketin eksik doldurulmasından dolayı değerlendirme, 170 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Aşağıda anket uygulanan ve gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. *Anket Uygulanan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	159	45.4
	Erkek	191	54.6
	Toplam	350	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	4	1.1
	6-10 yıl	19	5.4
	11-15 yıl	58	16.6
	16-20 yıl	115	32.9
	21 yıl ve üzeri	154	44.0
	Toplam	350	100.0
Mezun Olunan Okul	Eğitim fakültesi	180	51.4
	Eğitim enstitüsü	29	8.3
	Eğitim yüksek okulu	68	19.4
	Öğretmen okulu	2	0.6
	Diğer	71	20.3
	Toplam	350	100.0
Sınıf Mevcudu	20'den az	44	12.6
	21-30 arası	191	54.6
	31-40 arası	102	29.1
	41-50 arası	13	3.7
	Toplam	350	100.0
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	78	22.3
	2. sınıf	70	20.0
	3. sınıf	68	19.4
	4. sınıf	64	18.3
	5. sınıf	70	20.0
	Toplam	350	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi anket uygulanan sınıf öğretmenlerinin %45.4'ü kadın, %54.6'sı erkektir.

Anket uygulanan sınıf öğretmenlerinden %1.1'i 1-5 yıl, %5.4'ü 6-10 yıl, %16.6'sı 11-15 yıl, %32.9'u 16-20 yıl, %44'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Anket uygulanan sınıf öğretmenlerinden %51.4'ü eğitim fakültesi, %8.3'ü eğitim enstitüsü, %19.4'ü eğitim yüksekokulu, %0.6'sı öğretmen okulu, %20.3'ü ise diğer fakülte (fen edebiyat, iktisat, lisans tamamlama vb.) mezunudur. Öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin sayısının düşük olduğu görülmektedir.

Anket uygulanan sınıf öğretmenlerinden %12.6'sı 20'den az, %54.6'sı 21-30 arası, %29.1'i 31-40 arası, %3.7'si 41-50 arası sınıf mevcuduna sahiptir. Öğretmenlerin 51 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olmadıkları görülmektedir.

Anket uygulanan sınıf öğretmenlerinden %22.3'ü 1.sınıfı, %20'si 2. sınıfı, %19.4'ü 3. sınıfı, %18.3'ü 4. sınıfı, %20'si ise 5. sınıfı okutmaktadır.

Tablo 2. *Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	50.0
	Erkek	10	50.0
	Toplam	20	100.0
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	1	5.0
	11-15 yıl	6	30.0
	16-20 yıl	6	30.0
	21 yıl ve üzeri	7	35.0
	Toplam	20	100.0
Mezun Olunan Okul	Eğitim fakültesi	8	40.0
	Eğitim enstitüsü	3	15.0
	Eğitim yüksekokulu	1	5.0
	Diğer	8	40.0
	Toplam	20	100.0
Sınıf Mevcudu	20'den az	7	35.0
	21-30 arası	8	40.0
	31-40 arası	4	20.0
	41-50 arası	1	5.0
	Toplam	20	100.0
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	4	20.0
	2. sınıf	4	20.0
	3. sınıf	4	20.0
	4. sınıf	4	20.0
	5. sınıf	4	20.0
	Toplam	20	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıflarında gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin %50'si kadın, %50'si ise erkektir.

Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinden %5'i 6-10 yıl, %30'u 1-15 yıl, %30'u 16-20 yıl, %35'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Gözlem yapılan öğretmenlerin içinde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmen bulunmamaktadır.

Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinden %40'ı eğitim fakültesi, %15'i eğitim enstitüsü, %5'i eğitim yüksekokulu, %40'ı ise diğer fakülte (fen edebiyat, iktisat, lisans tamamlama vb.) mezundur. Gözlem yapılan öğretmenlerin içinde öğretmen okulu mezunu öğretmenler bulunmamaktadır.

Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinden %35'i 20'den az, %40'ı 21-30 arası, %20'si 31-40 arası, %5'i 41-50 arası sınıf mevcuduna sahiptir. Gözlem yapılan öğretmenlerin içinde 51 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olan öğretmen bulunmamaktadır.

Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinden %20'si 1.sınıfı, %20'si 2. sınıfı, %20'si 3. sınıfı, %20'si 4. sınıfı, %20'si ise 5. sınıfı okutmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birincisi araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”dir. Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Armağan, 1983, akt. Balcı, 2001: 158).

İkinci veri toplama aracı ise anket dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenlerin mevcut sınıf yönetimi becerilerini ortaya koymaya yönelik “Öğretmen Gözlem Formu”dur. Gözlem, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Gözlem sayesinde araştırmacı, verilere ilk elden ve doğrudan ulaşabilmektedir. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 143). Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169).

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının özelliklerine ve hazırlanmasına ilişkin bilgilere ayrıntısıyla yer verilmiştir.

3.3.1.1. Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”ni hazırlamadan önce, araştırmacı çalışma alanıyla ilgili bir literatür taraması yapmıştır. Literatür taraması sürecinde, elde ettiği sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadelerini kaydetmiş ve bir liste oluşturmuştur.

Oluşturulan bu listede, sınıf yönetimine ilişkin 137 davranış ifadesi yer almıştır. Davranış ifadelerinin çok fazla sayıda olmasından dolayı, hazırlanan liste yeniden incelenmiş, yinelenen ve aynı anlama gelen davranış ifadeleri çıkartılarak davranış ifadelerinin sayısı 112’ye düşürülmüştür. 112 davranış ifadesi dikkate alınarak sınıf yönetimi davranış ifadeleri gruplandırılmış ve 6 alt boyut altında toplanmıştır. Bu 6 alt boyut *Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon* olarak belirlenmiştir.

Belirlenen alt boyutlara bu 112 sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadeleri yerleştirilmiştir. Buna göre *Sınıfın Fiziksel Düzeni* alt boyutunda 12 davranış ifadesi, *Öğrenme-Öğretme Süreci* alt boyutunda 16 davranış ifadesi, *Zaman Yönetimi* alt boyutunda 6 davranış ifadesi *İletişim* alt boyutunda 37 davranış ifadesi, *Davranış Yönetimi* alt boyutunda 18 davranış ifadesi ve *Motivasyon* alt boyutunda 23 davranış ifadesi yer almıştır. 112 davranış ifadesinin tamamının ankete dâhil edilmesi mümkün olmayınca liste tekrar gözden geçirilmiş, çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve birleştirilmesi gereken davranış ifadeleri birleştirilerek sınıf yönetimine ilişkin toplam 76 davranış ifadesi ankete dâhil edilmiştir.

76 davranış ifadesinden oluşan anket incelenmek üzere tez izleme komitesi üyelerine gönderilmiştir. Komite üyelerinden gelen dönütler dikkate alınarak ankette düzeltmeler yapılmış, sınıf yönetimine ilişkin davranış ifade sayısı azaltılmış ve toplam 50 davranış ifadesi ankete dâhil edilmiştir.

Sınıf yönetimine ilişkin 50 davranış ifadesinden oluşan anket, davranış ifadelerinin araştırmanın amacına uygunluğu, açık ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman olan 8 kişiye sunularak “kapsam geçerliliği” sağlanmaya çalışılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ankette 4 davranış ifadesi çıkartılmış ve 46 davranış ifadesinin yer aldığı ankete son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” *Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon* olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur. *Sınıfın Fiziksel Düzeni* alt boyutunda 7, *Öğrenme-Öğretme Süreci* alt boyutunda 9, *Zaman Yönetimi* alt boyutunda 5, *İletişim* alt boyutunda 10, *Davranış Yönetimi* alt boyutunda 8 ve *Motivasyon* alt boyutunda 7 olmak üzere sınıf yönetimine ilişkin toplam 46 davranış ifadesi “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nde yer almıştır.

“Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin ilk bölümünde, anketi cevaplayacak sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiş ve öğretmenlerden kendisine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise sınıf yönetiminin 6 alt boyutuna ilişkin davranış ifadelerine yer verilmiş ve öğretmenlerden, her bir davranış ifadesini gösterme düzeyine göre uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

“Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri; “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sık sık”, “Her zaman” şeklinde belirlenmiştir. Olumlu davranış ifadeleri “Hiçbir zaman” dan “Her zaman”a doğru sıralanmış ve 1’den 5’e kadar sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Dereceleme ölçeğinin puan aralığı $(5-1=4)$ $(4/5=.80)$ olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert tipi dereceleme ölçeğinin değerlendirme aralıkları şu şekilde bulunmuştur: (1.00-1.79 arası) “Hiçbir zaman”, (1.80-2.59 arası) “Nadiren”, (2.60-3.39 arası) “Ara sıra”, (3.40-4.19 arası) “Sık sık”, (4.20-5.00 arası) “Her zaman”dır.

Hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin esas uygulamasından önce güvenilirliğini test etmek amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır.

Afyonkarahisar şehir merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 151

sınıf öğretmenine hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” uygulanarak, anketin ön uygulaması yapılmıştır. 151 sınıf öğretmenine dağıtılan anketlerden 18 tanesi geri dönmemiştir. 133 anket üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan istatistiksel işlem sonucunda 6 alt boyut ve her bir alt boyutta yer alan davranış ifadelerinin güvenilir olup olmadığına Cronbach’s Alpha katsayısına bakılarak karar verilmiştir. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin *Sınıfın Fiziksel Düzeni* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.70, *Öğrenme-Öğretme Süreci* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.80, *Zaman Yönetimi* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.70, *İletişim* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.90, *Davranış Yönetimi* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.70, *Motivasyon* boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.80 ve anketin toplam Cronbach’s Alpha katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ile tüm maddeler arasındaki tutarlılık hesaplanır. Değerler 0.00 ile 1.00 arasındadır. Yüksek değerler (1’e yakın değerler) güvenilirliğin yüksek olduğunun göstergesidir (Şeker ve Gençdoğan, 2006: 41). Bu yargıdan yola çıkılarak, alt boyutlar ve anket toplam için güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Güvenirlik katsayılarının 0.70 ile 0.90 arasında olması “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu yüzden ankette güvenilirlik katsayısını etkileyecek davranış ifadelerinin bulunmamasından dolayı, ankete yeni davranış ifadelerinin eklenmesine ya da bazı davranış ifadelerinin anketten çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. 6 boyut ve 46 sınıf yönetimine ilişkin davranış ifadesinden oluşan anketin aynı şekilde esas uygulamada da kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.1.2. Öğretmen Gözlem Formu

Araştırmada, nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır. Öncelikli olarak, hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nin gözlemlerde de kullanılması düşünülmüştür. Ancak 46 davranış ifadesinin bir ders saatinde gözlemlenmesinin mümkün olmamasından dolayı bir gözlem formunun hazırlanmasına karar verilmiştir.

“Öğretmen Gözlem Formu”, “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” dikkate

alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”, alanında uzman kişilere sunulmuştur.

Uzmanlardan, “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nde yer alan 46 davranış ifadesinden sınıf ortamında gözlemlenebilecek davranış ifadelerini seçmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda en çok tercih edilen 20 davranış ifadesi gözlem formuna alınmıştır.

Hazırlanan “Öğretmen Gözlem Formu” *Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon* olmak üzere anketteki gibi 6 alt boyuttan oluşmuştur. *Sınıfın Fiziksel Düzeni* alt boyutunda 3, *Öğrenme-Öğretme Süreci* alt boyutunda 5, *Zaman Yönetimi* alt boyutunda 2, *İletişim* alt boyutunda 5, *Davranış Yönetimi* alt boyutunda 3 ve *Motivasyon* alt boyutunda 2 olmak üzere sınıf yönetimine ilişkin toplam 20 davranış ifadesi “Öğretmen Gözlem Formu”nda yer almıştır. Ayrıca “Öğretmen Gözlem Formu”nda gözlemlenen öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere de yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmacı, hazırladığı , “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” ve “Öğretmen Gözlem Formu” ile birlikte Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gitmiştir. Araştırmanın Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarında yapılabilmesi için gerekli izin talebinde bulunmuştur. Araştırmanın sözü edilen ilköğretim okullarında yapılabilmesi için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü, gerekli izni vermiştir. Bu izin belgesi ile birlikte, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarının listesi ve bu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı temin edilmiştir.

Daha sonra hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Her bir ilköğretim okulu için ayrı bir zarf hazırlanmıştır. Zarfların üzerine ilköğretim okullarının adı ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı yazılmıştır. Çoğaltılan anketler ilgili zarflara sayılarak konulmuştur. Araştırmacı, izin yazısı ve anketle birlikte araştırma yapılacak Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarına tek tek gitmiştir. Araştırmanın kapsamıyla ilgili okul yöneticileriyle gerekli konuşmalar yapıldıktan sonra, her okulun yöneticisine sınıf

öğretmenleri tarafından doldurulmak üzere içinde anketlerin yer aldığı zarflar bırakılmıştır. Yöneticilere anketin doldurulmasıyla ilgili açıklamalar yapılmış, anketlerin beş gün sonra araştırmacı tarafından gelip toplanacağı belirtilmiştir.

Belirlenen günlerde tekrar anket dağıtılan ilköğretim okullarına gidilerek verilen anketler toplanmıştır. Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 392 sınıf öğretmenine anket dağıtılmıştır. Dağıtılan 392 anketten bir kısmının öğretmenlerden geri dönmemesinden, bir kısmının da eksik doldurulmuş olmasından dolayı 42 anket değerlendirmeye alınmamıştır. 350 sınıf öğretmenin anketi verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” 2011-2012 eğitim öğretim yılında 19-23 Mart 2012 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Bilindiği üzere eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında 14 hafta gözlem yapmaktadırlar ve bu gözlemlerini raporlaştırmaktadırlar.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerinden de yararlanılmak istenmiştir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” aynı zamanda Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında 14 hafta gözlem yapan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına da uygulanmıştır. Bu uygulama ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılması plânlanmıştır.

2011-2012 eğitim öğretim yılının güz döneminde Öğretmenlik Uygulaması I dersinin ilk ders saatinde, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayları ile bir toplantı yapılmıştır. Öğretmen adaylarına, araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarından 14 hafta boyunca Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında gözlemlenmeleri gereken etkinliklere ek olarak, bir de sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini dikkatlice gözlemlenmeleri istenmiştir. Gözlem sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmıştır.

14 haftanın sonunda Öğretmenlik Uygulaması I dersinin son ders saatinde öğretmen adayları ile tekrar toplanılmıştır. Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarına anketler dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından, Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında 14 hafta boyunca gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini göz önünde bulundurarak anketi doldurmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarına dağıtılan anketler değerlendirilmek üzere toplanmıştır. 3. sınıf öğretmen adaylarından ise görüşler 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Yine 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Okul Deneyimi dersinin ilk ders saatinde, sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğretmen adayları ile bir toplantı yapılmıştır. Öğretmen adaylarına, araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Gözlem sırasında dikkat etmeleri gereken noktalar açıklanmıştır.

14 haftanın sonunda Okul Deneyimi dersinin son ders saatinde öğretmen adayları ile tekrar toplanılmıştır. Öğretmen adaylarına anketler dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından, Okul Deneyimi dersi kapsamında 14 hafta boyunca gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini göz önünde bulundurarak anketi doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına dağıtılan anketler toplanmıştır. Öğretmen adaylarına dağıtılan 200 anketin bir kısmının doldurulmaması ya da eksik doldurulmasından dolayı 30 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Toplam 170 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada, nicel veriler sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına uygulanan anketle toplanırken, nitel veriler ise gözlemlerle toplanmıştır. Öncelikli olarak Afyonkarahisar şehir merkezindeki ilköğretim okullarından, 1'isi özel 4'ü resmi olmak üzere toplam 5 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Belirlenen bu 5 ilköğretim okulundan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf düzeyinde 4'er öğretmen olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmenin gözlemlenmesine karar verilmiştir. Daha sonra 5 ilköğretim okulunda hangi sınıf düzeyinde öğretmenlerin gözlemleneceğine ilişkin bir çizelge oluşturulmuştur.

Araştırmacı, daha önceden hazırlamış olduğu “Öğretmen Gözlem Formu” ve izin yazısı ile birlikte gözlemin yapılacağı beş ilköğretim okuluna gitmiştir. Araştırmanın kapsamıyla ilgili olarak okul yöneticileriyle görüşülmüştür. Gözlem hakkında okul yöneticileri bilgilendirilmiştir. Okul yönetiminin yönlendirmeleri doğrultusunda gözlem yapılacak olan sınıf öğretmenleri ile tek tek iletişime geçilmiştir.

Gözlem yapılacak olan sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden sınıflarında birer ders saati gözlem yapma konusunda onayları alınmıştır. Sınıf öğretmenleri, bu durumu olumlu karşılamış ve araştırmacıyı (gözlemciyi) sınıflarına kabul etmişlerdir.

Sınıflarında gözlem yapılmasına izin veren öğretmenlerle birlikte derslerde gözlem süreci başlamıştır. Gözlemci, her bir sınıfa girdiğinde öğrencilere kendisini tanıtmış ve sınıfta bir ders saati boyunca gözlem yapacağını belirtmiştir. Gözlemci, sınıf içi gözlemlerde sınıfın düzenini bozmayacak şekilde uygun bir yere oturmuştur. Gözlemci, gözlem sırasında dersin akışına hiçbir şekilde müdahalede bulunmadan sessizce katılımsız gözlemci olarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Gözlemci, bir ders saati boyunca dikkatlice sınıfı, öğretmeni gözlemlemiş ve gözlem formunda belirlenen çerçevede notlar alarak gözlemlerini kaydetmiştir. Gözlemci, her ders saatinin son beş dakikasında hazırlamış olduğu “Öğretmen Gözlem Formu”nu sıcağı sıcağına doldurmuştur. Gözlemci, gözlem sırasında gözleme olanağı bulamadığı ya da açıklığa kavuşturulmasında yarar umduğu noktaları netleştirmek amacıyla, dersin bitiminde gözlem yaptığı öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmuştur. Bu görüşmeler sayesinde gözlemci, gözlem sırasında yarım ya da eksik bıraktığı notlarını tamamlamıştır. Gözlemci, sınıf öğretmenlerine bir hafta sonra tekrar gelip bir ders saati daha gözlem yapacağını belirtmiştir. Gözlemci, gözlemin sonunda öğretmenlere ve okul yöneticilerine teşekkür ederek okuldan ayrılmıştır.

Birinci gözlemlerin sonucunda, toplam 20 adet doldurulmuş gözlem formu elde edilmiştir. Gözlemin güvenilirliğini sağlamak amacıyla 20 sınıf öğretmeni, bir hafta sonra farklı ders saatlerinde ikinci defa tekrar gözlemlenmiştir.

İkinci gözlemler de birinci gözlemlerde olduğu gibi aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci gözleme benzer biçimde, ikinci gözlemlerin sonucunda da toplam 20 adet doldurulmuş gözlem formu elde edilmiştir.

Gözlemler, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 3-18 Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, araştırmacı tarafından 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. 5 ilköğretim okulundan 4'er öğretmen olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni, 40 ders saati boyunca (20 ders saati birinci gözlem, diğer 20 ders saati ise ikinci gözlem) gözlemlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15.0 for Windows paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemin (parametrik ya da parametrik olmayan testler) kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel testlerden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Bunun dışında normal dağılmayan değişkenlerde gruplar arasında farklılık incelenirken ikili gruplarda parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizinde Wilcoxon İşaret Testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde ise Kruskal-Wallis H Testinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmak amacıyla da verilerin analizinde Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Birinci ve ikinci gözlemlerde gözlemlenen sınıf öğretmenlerine ait nitel verilerin analizinde ise Wilcoxon İşaret Testinden yararlanılmıştır.

Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. $p < 0.05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0.05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama aracından elde edilen her bir alt probleme ilişkin bulgulara ve araştırmacının bu bulgularla ilgili yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 3’de gösterilmiştir

Tablo 3. *Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

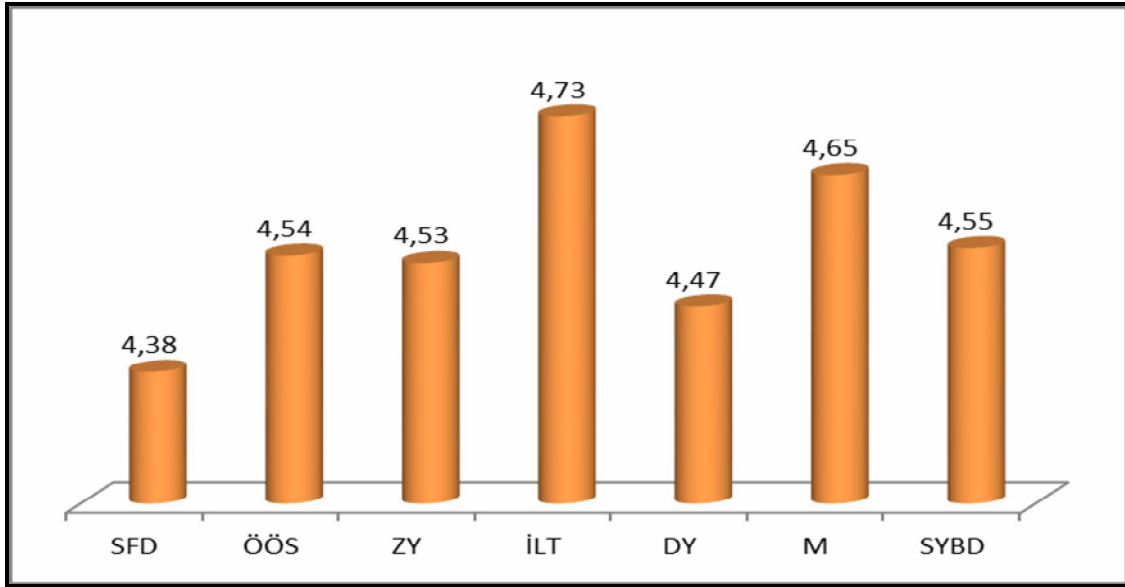
	N	\bar{X}	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	350	4.38	2.71	5.00	0.469
Öğrenme-Öğretme Süreci	350	4.54	2.78	5.00	0.411
Zaman Yönetimi	350	4.53	3.00	5.00	0.401
İletişim	350	4.73	2.40	5.00	0.352
Davranış Yönetimi	350	4.47	2.63	5.00	0.363
Motivasyon	350	4.65	2.43	5.00	0.379
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	350	4.55	2.78	5.00	0.323

Tablo 3’de yer alan sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın **İletişim** (\bar{X} =4.73; s=0.352), en düşük ortalamanın ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** (\bar{X} =4.38; s=0.469) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamanın ise **“Her Zaman”** (\bar{X} =4.55; s=0.323) seçeneğinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri Grafik 1’de

görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme-Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Sonuç olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutlarında yeterli gördükleri söylenebilir.

Elde edilen bu sonuç Korkut (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Korkut'un yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerilerinden Plân-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen boyutunda iyi düzeyde, Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri, Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı boyutlarında ise çok iyi düzeyde algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Akkaya Çelik (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, kendilerini Etkinlik Yönetimi boyutunda yeterli, Zaman Yönetimi boyutunda ise yetersiz hissetmektedirler. Çubukçu ve Girmen'in (2008) araştırmasında ise öğretmenler, Alan Hâkimiyeti boyutunda yeterli Plânlama boyutunda ise yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo 4'de

gösterilmiştir.

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin, sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım*” ($\bar{X}=4.78$; $s=0.459$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %79.7’sinin “Her zaman”, %19.4’ünün “Sık sık”, %0.3’ünün “Ara sıra”, %0.6’sının ise “Nadiren” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Derse, anlatılacak konuya ve yönteme göre uygun oturma düzeni oluştururum*” ($\bar{X}=3.86$; $s=1.045$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %34,3’nün “Her zaman”, %30.6’sının “Sık sık”, %23.7’sinin “Ara sıra”, %10’unun “Nadiren” ve %1.4’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Sınıfların yeterince büyük olmaması, sınıf mevcutlarının standartların çok üstünde olması, sıraların sabit olması ve gerektiği zaman kaldırılıp taşınabilir nitelikte olmaması öğretmenlerin derse, konuya ve yönteme göre uygun oturma düzeni oluşturamamasına neden olabilir. Sınıf içi fiziksel yetersizliklerin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin diğer boyutlara göre sınıfın fiziksel düzeni alt boyundaki oturma düzenine fazla önem vermedikleri de düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım*” ($\bar{X}=4.64$; $s=0.543$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %66.9’unun “Her zaman”, %30’unun “Sık sık”, %3.1’inin “Ara sıra düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Uğur ve Yenel (2007), Dilmaç (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, öğrencilerinin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerini dikkate almadıkları görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınıfın Fiziksel Düzeni												
Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.	3	0.9	1	0.3	11	3.1	73	20.9	262	74.9	4.69	0.632
Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.	0	0.0	3	0.9	5	1.4	109	31.1	233	66.6	4.63	0.559
Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.	2	0.6	9	2.6	74	21.1	143	40.9	122	34.9	4.07	0.844
Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlerim.	1	0.3	7	2	16	4.6	88	25.1	238	68	4.59	0.700
Derse, anlatılacak konuya ve yöneme göre uygun oturma düzeni oluştururum.	5	1.4	35	10	83	23.7	107	30.6	120	34.3	3.86	1.045
Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlerim.	1	0.3	18	5.1	66	18.9	136	38.9	129	36.9	4.07	0.887
Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım.	0	0.0	2	0.6	1	0.3	68	19.4	279	79.7	4.78	0.459
Öğrenme-Öğretme Süreci												
Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.	0	0.0	5	1.4	20	5.7	126	36	199	56.9	4.48	0.672
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.	0	0.0	2	0.6	11	3.1	134	38.3	203	58	4.54	0.589
Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.	0	0.0	0	0.0	11	3.1	105	30	234	66.9	4.64	0.543
Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.	0	0.0	1	0.3	7	2	139	39.7	203	58	4.55	0.552
Derlerde öğretim teknolojilerinden faydalanırım.	0	0.0	3	0.9	32	9.1	117	33.4	198	56.6	4.46	0.696
Derse başında öğrencileri derse hazırlarım.	0	0.0	0	0.0	13	3.7	117	33.4	220	62.9	4.59	0.563
Derse hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.	0	0.0	1	0.3	9	2.6	108	30.9	232	66.3	4.63	0.550
Ölçme ve değerlendirimin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.	0	0.0	4	1.1	31	8.9	103	29.4	212	60.6	4.49	0.705
Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanırım.	1	0.3	1	0.3	12	3.4	128	36.6	208	59.4	4.55	0.607

Tablo 4. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı (Devam)

Zaman Yönetimi	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Derse zamanında girip çıkarım.	0	0.0	0	0.0	1	0.3	46	13.1	303	86.6	4.86	0.353
Zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanırım.	2	0.6	5	1.4	46	13.1	154	44	143	40.9	4.23	0.772
Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.	0	0.0	2	0.6	13	3.7	138	39.4	197	56.3	4.51	0.599
Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.	4	1.1	3	0.9	17	4.9	138	39.4	188	53.7	4.44	0.730
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	1	0.3	1	0.3	4	1.1	119	34	225	64.3	4.62	0.558
İletişim												
Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.	1	0.3	1	0.3	5	1.4	101	28.9	242	69.1	4.66	0.552
Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.	0	0.0	3	0.9	3	0.9	113	32.3	231	66	4.63	0.549
Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.	0	0.0	1	0.3	2	0.6	60	17.1	287	82	4.81	0.429
Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.	0	0.0	0	0.0	9	2.6	75	21.4	266	76	4.73	0.497
Öğrencilerle göz teması kurarım.	0	0.0	0	0.0	2	0.6	56	16	292	83.4	4.83	0.392
Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.	0	0.0	1	0.3	8	2.3	67	19.1	274	78.3	4.75	0.499
Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.	0	0.0	0	0.0	10	2.9	100	28.6	240	68.6	4.66	0.532
Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.	0	0.0	2	0.6	7	2	106	30.3	235	67.1	4.64	0.553
Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.	2	0.6	0	0.0	0	0.0	52	14.9	296	84.6	4.83	0.460
Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.	1	0.3	0	0.0	2	0.6	58	16.6	289	82.6	4.81	0.446

Tablo 4. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı (Devam)

Davranış Yönetimi	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.	0	0.0	4	1.1	27	7.7	124	35.4	195	55.7	4.46	0.687
Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.	0	0.0	1	0.3	8	2.3	97	27.7	244	69.7	4.67	0.534
Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.	0	0.0	1	0.3	11	3.1	139	39.7	199	56.9	4.53	0.574
İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.	0	0.0	5	1.4	21	6	149	42.6	175	50	4.41	0.670
Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.	26	7.4	33	9.4	95	27.1	118	33.7	78	22.3	3.54	1.154
İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.	0	0.0	1	0.3	15	4.3	116	33.1	218	62.3	4.57	0.590
Öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.	0	0.0	1	0.3	3	0.9	80	22.9	266	76	4.75	0.474
Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.	0	0.0	1	0.3	3	0.9	49	14	297	84.9	4.83	0.416
Motivasyon												
Dersin başında öğrencileri güdülerim.	1	0.3	1	0.3	15	4.3	121	34.6	212	60.6	4.55	0.621
Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.	1	0.3	0	0.0	4	1.1	97	27.7	248	70.9	4.69	0.522
Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.	0	0.0	2	0.6	9	2.6	142	40.6	197	56.3	4.53	0.580
Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.	0	0.0	2	0.6	20	5.7	130	37.1	198	56.6	4,50	0.632
Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	0	0.0	0	0.0	5	1.4	70	20	275	78.6	4.77	0.453
Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.	0	0.0	1	0.3	3	0.9	81	23.1	265	75.7	4.74	0.475
Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.	0	0.0	0	0.0	2	0.6	62	17.7	286	81.7	4.81	0.406

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanırım*” ($\bar{X}=4.46$; $s=0.696$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %56.6’sının “Her zaman”, %33.4’ünün “Sık sık”, %9.1’inin “Ara sıra”, %0.9’unun “Nadiren” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Adıgüzel (2010) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin genel olarak ders kitapları, yardımcı kitaplar ve tebeşirli kara tahta gibi geleneksel özellik taşıyan temel öğretim araç-gereçlerini her zaman kullandıkları, fakat okullardaki yansıtıcı özelliği olan araçlar ile görsel-işitsel araçlar gibi yeni öğretim teknolojilerini ve öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli olanaklar sunarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerini hemen hemen hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Uçar (1999) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarda mevcut veya kolaylıkla ulaşılabilecekleri ders araç-gereçleri olduğunu bilmelerine rağmen, kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, öğretim teknolojilerinden yeterince faydalanamamalarında, araştırmanın şehir merkezinde yapılmış olması nedeniyle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kıdemli olması, ileri yaşlardaki tüm insanlarda olduğu gibi kıdemli öğretmenlerin de değişim, gelişim, yenilik ve teknolojiye karşı biraz daha dirençli olması etkili olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Derse zamanında girip çıkarım*” ($\bar{X}=4.86$; $s=0.353$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %86.6’sının “Her zaman”, %13.1’inin “Sık sık” ve %0.3’ünün “Ara sıra” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanırım*” ($\bar{X}=4.23$; $s=0.772$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %40.9’unun “Her zaman”, %44’ünün “Sık sık”, %13.1’inin “Ara sıra”, %1.4’ünün “Nadiren” ve %0.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Uçar (2004) ve Ayçiçek (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda en çok sahip olduklarını

düşündükleri sınıf yönetimi becerilerinin, “Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım” ($\bar{X}=4.83$; $s=0.460$), “Öğrencilerle göz teması kurarım” ($\bar{X}=4.83$; $s=0.392$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım” davranış ifadesine öğretmenlerin, %84.6’sının “Her zaman”, %14.9’unun “Sık sık”, ve %0.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Güven ve Akdağ (2002) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. “Öğrencilerle göz teması kurarım” davranış ifadesine ise öğretmenlerin, %83.4’ünün “Her zaman”, %16’sının “Sık sık”, %0.6’sının “Ara sıra” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Ayçiçek (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım” ($\bar{X}=4.63$; $s=0.549$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %66’sının “Her zaman”, %32.3’ünün “Sık sık”, %0.9’unun “Ara sıra” ve %0.9’unun “Nadiren” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “Öğrencilere isimleriyle hitap ederim” ($\bar{X}=4.83$; $s=0.416$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %84.9’unun “Her zaman”, %14’ünün “Sık sık”, %0.9’unun “Ara sıra” ve %0.3’ünün “Nadiren” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim” ($\bar{X}=3.54$; $s=1.154$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %22.3’ünün “Her zaman”, %33.7’sinin “Sık sık”, %27.1’inin “Ara sıra”, %9.4’ünün “Nadiren” ve %7.4’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Uğur ve Yenel (2007), Dilmaç (2009) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen bir davranışa karşı tepki gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya

çalışırım” ($\bar{X}=4.81$; $s=0.406$), davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %81.7’sinin “Her zaman”, %17.7’sinin “Sık sık”, %0.6’sının “Ara sıra” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım*” ($\bar{X}=4.50$; $s=0.632$), davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmenlerin, %56.6’sının “Her zaman”, %37.1’inin “Sık sık”, %5.7’sinin “Ara sıra”, %0.6’sının ise “Nadiren” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bilindiği gibi ilköğretim çağındaki çocukların dikkat süresi oldukça kısadır. Bu nedenle de dikkatleri çok çabuk dağılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin de ellerinde yılsonuna kadar yetiştirmekle yükümlü oldukları bir müfredat programı vardır. Programı yetiştirme telaşının, öğretmenleri sürekli ders anlatarak, dikkati dağılan öğrencilerin dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapmaya zaman ayırmalarına olanak vermediği düşünülebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 5’de gösterilmiştir.

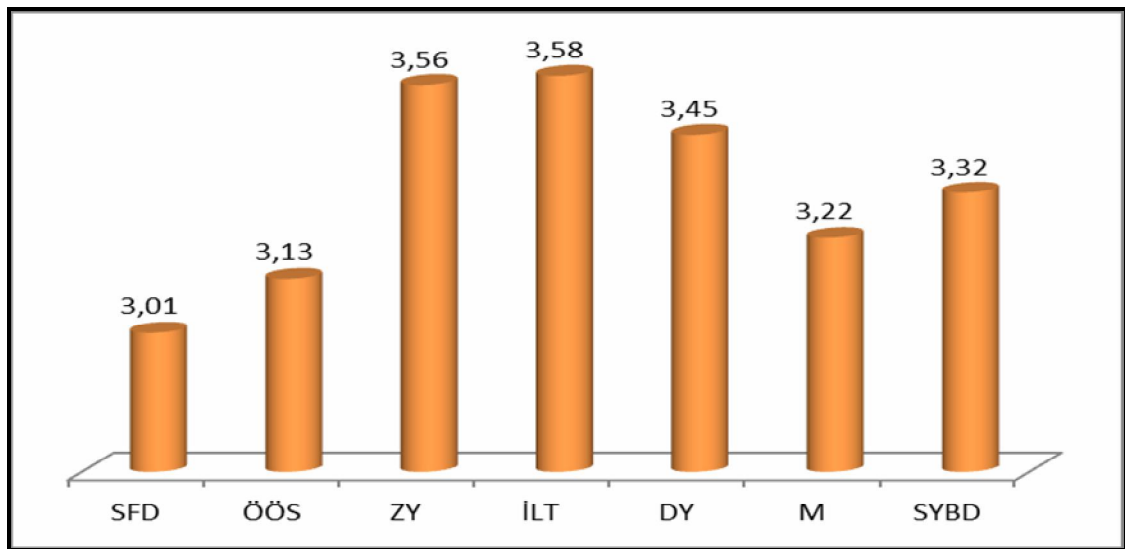
Tablo 5. Öğretmen Adaylarına Göre, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	170	3.01	1.14	5.00	0.763
Öğrenme-Öğretme Süreci	170	3.13	1.11	5.00	0.861
Zaman Yönetimi	170	3.56	1.20	5.00	0.699
İletişim	170	3.58	1.30	5.00	0.823
Davranış Yönetimi	170	3.45	1.50	5.00	0.723
Motivasyon	170	3.22	1.00	5.00	0.951
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	170	3.32	1.28	5.00	0.687

Öğretmen adaylarının Tablo 5’de yer alan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın birbirine yakın sayılarla **İletişim** ($\bar{X}=3.58$; $s=0.823$) ve **Zaman Yönetimi** ($\bar{X}=3.56$; $s=0.699$) alt boyutlarına, en düşük ortalamanın ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** alt boyutuna ($\bar{X}=3.01$; $s=0.763$) ait olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamanın ise “**Ara Sıra**” seçeneğinde ($\bar{X}=3.32$; $s=0.687$) yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri Grafik 2’de görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 2. Öğretmen Adaylarına Göre, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı



(**SFD**: Sınıfın Fiziksel Düzeni, **ÖÖS**: Öğrenme-Öğretme Süreci, **ZY**: Zaman Yönetimi, **İLT**: İletişim, **DY**: Davranış Yönetimi, **M**: Motivasyon, **SYBD**: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşlerinin “**Her Zaman**” seçeneğinde yoğunlaştığı halde, öğretmen adaylarının görüşlerinin ise “**Ara Sıra**” seçeneğinde yoğunlaşması oldukça dikkat çekmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine istenen düzeyde sahip olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Özgan ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da

Öğrenme-Öğretme Süreci, Sınıf Hâkimiyeti, İletişim Becerileri, Konu Alanı ve Alan Eğitimi Bilgisi ve Sınıfın Fiziksel Durumu açısından öğretmenlerin eksik olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır*” ($\bar{X}=3.64$; $s=1.091$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %23.5’inin “Her zaman”, %37.1’inin “Sık sık”, %23.5’inin “Ara sıra”, %11.8’inin “Nadiren” ve %4.1’inin “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “*Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma*” öğretmenlerin de en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Derse, anlatılacak konuya ve yöneme göre uygun oturma düzeni oluşturur*” ($\bar{X}=2.26$; $s=1.257$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %6.5’inin “Her zaman”, %11.2’sinin “Sık sık”, %22.9’unun “Ara sıra”, %21.2’sinin “Nadiren” ve %38.2’sinin “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “*Derse, anlatılacak konuya ve yöneme göre uygun oturma düzeni oluşturma*” öğretmenlerin de en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları hem fikirdirler.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı

Sınıfın Fiziksel Düzeni	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol eder.	5	2.9	15	8.8	54	31.8	64	37.6	32	18.8	3.61	0.987
Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alır.	4	2.4	22	12.9	49	28.8	70	41.2	25	14.7	3.53	0.974
Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanır.	31	18.2	65	38.2	38	22.4	28	16.5	8	4.7	2.51	1.111
Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenler.	28	16.5	31	18.2	45	26.5	41	24.1	25	14.7	3.02	1.296
Derse, anlatılacak konuya ve yönetime göre uygun oturma düzeni oluşturur.	65	38.2	36	21.2	39	22.9	19	11.2	11	6.5	2.26	1.257
Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenler.	47	27.6	38	22.4	50	29.4	23	13.5	12	7.1	2.50	1.227
Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.	7	4.1	20	11.8	40	23.5	63	37.1	40	23.5	3.64	1.091
Öğrenme-Öğretme Süreci												
Öğrencilere derse ilişkin beklentilerini açıklar.	16	9.4	40	23.5	54	31.8	42	24.7	18	10.6	3.04	1.135
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenler.	10	5.9	40	23.5	49	28.8	55	32.4	16	9.4	3.16	1.073
Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır.	24	14.1	41	24.1	56	32.9	32	18.8	17	10	2.86	1.176
Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanır.	15	8.8	40	23.5	47	27.6	46	27.1	22	12.9	3.12	1.171
Derelerde öğretim teknolojilerinden faydalanır.	9	5.3	27	15.9	44	25.9	52	30.6	38	22.4	3.49	1.158
Dersin başında öğrencileri derse hazırlar.	11	6.5	43	25.3	51	30	46	27.1	19	11.2	3.11	1.106
Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlar.	15	8.8	33	19.4	45	26.5	62	36.5	15	8.8	3.17	1.115
Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirir.	26	15.3	39	22.9	45	26.5	49	28.8	11	6.5	2.88	1.176
Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanır.	9	5.3	31	18.2	45	26.5	59	34.7	26	15.3	3.36	1.108

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı (Devam)

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Zaman Yönetimi												
Derse zamanında girip çıkar.	1	0.6	3	1.8	4	2.4	82	48.2	80	47.1	4.39	0.682
Zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır.	4	2.4	13	7.6	50	29.4	83	48.8	20	11.8	3.60	0.880
Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.	10	5.9	35	20.6	61	35.9	51	30	13	7.6	3.13	1.018
Ders zamanını etkinliklere göre ayarlar.	16	9.4	33	19.4	49	28.8	54	31.8	18	10.6	3.15	1.139
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanır.	5	2.9	20	11.8	45	26.5	76	44.7	24	14.1	3.55	0.973
İletişim												
Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranır.	22	12.9	28	16.5	42	24.7	42	24.7	36	21.2	3.25	1.314
Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlar.	10	5.9	24	14.1	63	37.1	47	27.6	26	15.3	3.32	1.080
Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanır.	4	2.4	10	5.9	27	15.9	77	45.3	52	30.6	3.96	0.957
Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanır.	4	2.4	14	8.2	33	19.4	74	43.5	45	26.5	3.84	0.989
Öğrencilerle göz teması kurar.	3	1.8	9	5.3	23	13.5	89	52.4	46	27.1	3.98	0.883
Sesini etkili bir şekilde kullanır.	1	0.6	8	4.7	18	10.6	86	50.6	57	33.5	4.12	0.820
Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturur.	15	8.8	31	18.2	50	29.4	59	34.7	15	8.8	3.16	1.102
Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranır.	18	10.6	21	12.4	41	24.1	56	32.9	34	20	3.39	1.237
Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranır.	17	10	25	14.7	48	28.2	58	34.1	22	12.9	3.25	1.162
Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.	8	4.7	20	11.8	46	27.1	60	35.3	36	21.2	3.56	1.093

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı (Devam)

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Davranış Yönetimi												
Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirler.	21	12.4	40	23.5	60	35.3	34	20	15	8.8	2.89	1.131
Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat eder.	8	4.7	27	15.9	48	28.2	67	39.4	20	11.8	3.38	1.037
Sınıf kurallarının uygulanmasını takip eder.	8	4.7	17	10	44	25.9	68	40	33	19.4	3.59	1.058
İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale eder.	14	8.2	38	22.4	40	23.5	53	31.2	25	14.7	3.22	1.189
Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelir.	26	15.3	42	24.7	44	25.9	47	27.6	11	6.5	2.85	1.175
İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranır.	2	1.2	23	13.5	45	26.5	68	40	32	18.8	3.62	0.980
Öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarır.	6	3.5	18	10.6	48	28.2	68	40	30	17.6	3.58	1.013
Öğrencilere isimleriyle hitap eder.	1	0.6	5	2.9	13	7.6	43	25.3	108	63.5	4.48	0.808
Motivasyon												
Dersin başında öğrencileri güdüler.	14	8.2	37	21.8	49	28.8	46	27.1	24	14.1	3.17	1.167
Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik eder.	14	8.2	28	16.5	49	28.8	62	36.5	17	10	3.24	1.100
Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürür.	7	4.1	38	22.4	55	32.4	54	31.8	16	9.4	3.20	1.024
Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapar.	18	10.6	38	22.4	54	31.8	41	24.1	19	11.2	3.03	1.159
Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir.	13	7.6	20	11.8	52	30.6	55	32.4	30	17.6	3.41	1.138
Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenir.	21	12.4	32	18.8	52	30.6	38	22.4	27	15.9	3.11	1.241
Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışır.	14	8.2	18	10.6	50	29.4	55	32.4	33	19.4	3.44	1.161

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanır*” ($\bar{X}=3.49$; $s=1.158$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %22.4’ünün “Her zaman”, %30.6’sının “Sık sık”, %25.9’unun “Ara sıra”, %15.9’unun “Nadiren” ve %5.3’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Güven ve Akdağ’ın (2002) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın, Ayçiçek (2007) ise yaptığı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin, derse uygun materyal seçme ve materyalleri etkili kullanma uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının ara sıra düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanmada*” öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüşte değildirler. Öğretmenler bu beceriye en az sahip olduklarını düşünmelerine rağmen, öğretmen adayları öğretmenlerin bu beceriye en çok sahip olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerilerinin, “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır*” ($\bar{X}=2.86$; $s=1.176$), “*Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirir*” ($\bar{X}=2.88$; $s=1.176$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır*” davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %10’unun “Her zaman”, %18.8’inin “Sık sık”, %32.9’unun “Ara sıra”, %24.1’inin “Nadiren” ve %14.1’inin “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Şentürk (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve sınıf içi ilişkileri düzenlemede öğrencilerinin gelişim özelliklerine önem verdiği sonucuna ulaşmıştır ve bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir. “*Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirir*” davranış ifadesine ise öğretmen adaylarının, %6.5’inin “Her zaman”, %28.8’inin “Sık sık”, %26.5’inin “Ara sıra”, %22.9’unun “Nadiren” ve %15.3’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almada*” da öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüşte değildirler. Öğretmenler bu beceriye en çok sahip olduklarını düşünmelerine rağmen, öğretmen adayları öğretmenlerin bu beceriye en az sahip olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda en

çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Derse zamanında girip çıkar*” ($\bar{X}=4.39$; $s=0.682$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %47.1’inin “Her zaman”, %48.2’sinin “Sık sık”, %2.4’ünün “Ara sıra”, %1.8’inin “Nadiren” ve %0.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “*Derse zamanında girip çıkma*” öğretmenlerin de en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerilerinin, “*Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar*” ($\bar{X}=3.13$; $s=1.018$), “*Ders zamanını etkinliklere göre ayarlar*” ($\bar{X}=3.15$; $s=1.139$), davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “*Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar*” davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %7.6’sının “Her zaman”, %30’unun “Sık sık”, %35.9’unun “Ara sıra”, %20.6’sının “Nadiren” ve %5.9’unun “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “*Ders zamanını etkinliklere göre ayarlar*” davranış ifadesine ise öğretmen adaylarının, %10.6’sının “Her zaman”, %31.8’inin “Sık sık”, %28.8’inin “Ara sıra”, %19.4’ünün “Nadiren” ve %9.4’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Sesini etkili bir şekilde kullanır*” ($\bar{X}=4.12$; $s=0.820$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %33.5’inin “Her zaman”, %50.6’sının “Sık sık”, %10.6’sının “Ara sıra”, %4.7’sinin “Nadiren” ve %0.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Ayçiçek’in (2007) araştırmasındaki ortaöğretim öğretmenlerinin ses tonunu iyi ayarlama uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının genellikle düzeyinde olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın elde edilen bu sonuç, Dilmaç’ın (2009), Uğur ve Yenal’in (2007) araştırmalarında elde ettikleri sonuçla örtüşmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda en az sahip

olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturur*” ($\bar{X}=3.16$; $s=1.102$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %8.8’inin “Her zaman”, %34.7’sinin “Sık sık”, %29.4’ünün “Ara sıra”, %18.2’sinin “Nadiren” ve %8.8’inin “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, Ayçiçek’in (2007) araştırmasındaki ortaöğretim öğretmenlerinin sınıfta demokratik bir ortam oluşturma uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının genellikle düzeyinde olduğu sonucuyla paralellik göstermemektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “*Öğrencilere isimleriyle hitap eder*” ($\bar{X}=4.48$; $s=0.808$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %63.5’inin “Her zaman”, %25.3’ünün “Sık sık”, %7.6’sının “Ara sıra”, %2.9’unun “Nadiren” ve %0.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, Ayçiçek’in (2007) araştırmasındaki ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenciye adıyla seslenme uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının genellikle düzeyinde olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. “*Öğrencilere isimleriyle hitap etme*” öğretmenlerin de en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüştedirler.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerilerinin, “*Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelir*” ($\bar{X}=2.85$; $s=1.175$), “*Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirler*” ($\bar{X}=2.89$; $s=1.131$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “*Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelir*” davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %6.5’inin “Her zaman”, %27.6’sının “Sık sık”, %25.9’unun “Ara sıra”, %24.7’sinin “Nadiren” ve %15.3’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Ergün ve Duman (1998) yapmış oldukları araştırmada, sınıf atmosferini bozan öğrencilere uyarı yapılması, öğrencilerin gene bu davranışı göstermeye devam etmeleri durumunda ise dersten çıkartılması sonucuna ulaşmışlardır. Güven ve Akdağ (2002) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf düzenini bozan öğrenciye karşı çok sert davrandığı ve bu öğrenciyi okul yönetimine bildirdiği sonucuna ulaşmışlardır. “*Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen*

(olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelme” öğretmenlerin de en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları hem fikirdirler. “Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirler” davranış ifadesine ise öğretmen adaylarının, %8.8’inin “Her zaman”, %20’sinin “Sık sık”, %35.3’ünün “Ara sıra”, %23.5’inin “Nadiren” ve %12.4’ünün “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerilerinin, “Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışır” ($\bar{X}=3.44$; $s=1.161$), “Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir” ($\bar{X}=3.41$; $s=1.138$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışır” davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %19.4’ünün “Her zaman”, %32.4’ünün “Sık sık”, %29.4’ünün “Ara sıra”, %10.6’sının “Nadiren” ve %8.2’sinin “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. “Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışma” öğretmenlerin de en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları aynı görüştedirler. “Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir” davranış ifadesine ise öğretmen adaylarının, %17.6’sının “Her zaman”, %32.4’ünün “Sık sık”, %30.6’ının “Ara sıra”, %11.8’inin “Nadiren” ve %7.6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin ise, “Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapar” ($\bar{X}=3.03$; $s=1.159$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesine öğretmen adaylarının, %11.2’sinin “Her zaman”, %24.1’inin “Sık sık”, %31.8’inin “Ara sıra”, %22.4’ünün “Nadiren” ve %10,6’sının “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, Ayçiçek’in (2007) araştırmasındaki ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencinin ilgi ve motivasyonunun sürekliliğini sağlama uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının ara sıra düzeyinde olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. “Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapma” öğretmenlerin de en az sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları hem fikirdirler.

4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemcinin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Birinci Gözlem)*

	N	\bar{X}	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20	3.83	3.00	4.67	0.477
Öğrenme-Öğretme Süreci	20	4.16	3.40	5.00	0.442
Zaman Yönetimi	20	4.52	4.00	5.00	0.412
İletişim	20	4.47	3.80	5.00	0.406
Davranış Yönetimi	20	4.13	3.67	4.67	0.380
Motivasyon	20	4.22	3.50	5.00	0.595
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	20	4.22	3.74	4.89	0.386

Tablo 8. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İkinci Gözlem)*

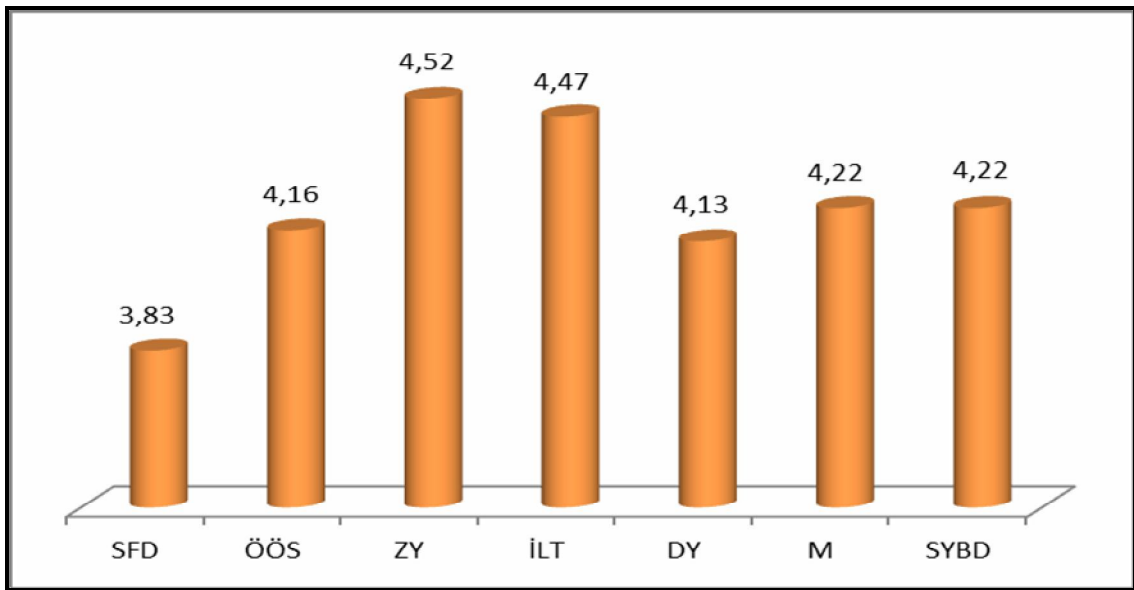
	N	\bar{X}	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20	3.88	3.00	4.67	0.486
Öğrenme-Öğretme Süreci	20	4.11	3.40	4.80	0.369
Zaman Yönetimi	20	4.60	4.00	5.00	0.416
İletişim	20	4.50	3.80	5.00	0.423
Davranış Yönetimi	20	4.16	3.33	4.67	0.397
Motivasyon	20	4.30	3.50	5.00	0.571
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	20	4.26	3.75	4.86	0.357

Tablo 7 ve Tablo 8’de yer alan sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik

ortalama ve standart sapma değerleri birlikte incelendiğinde, en yüksek ortalamannın **Zaman Yönetimi** alt boyutuna (Birinci gözlem $\bar{X}=4.52$; $s=0.412$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.60$; $s=0.416$) en düşük ortalamannın ise **Snnfın Fiziksel Düzeni** alt boyutuna (Birinci gözlem $\bar{X}=3.83$; $s=0.477$ / İkinci gözlem $\bar{X}=3.88$; $s=0.486$) ait olduğu görülmektedir. Snnf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamannın ise **“Her zaman”** seğeneğinde (Birinci gözlem $\bar{X}=4.22$; $s=0.386$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.26$; $s=0.357$) yoğunlaştığı belirlenmiştir.

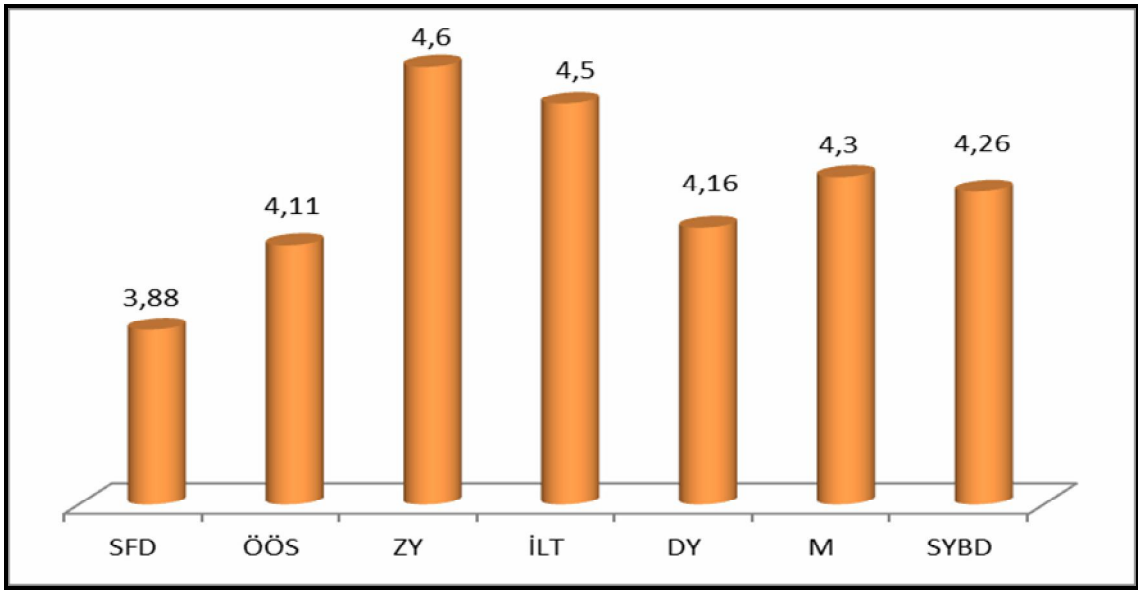
Gözlemcinin, snnf ğretmenlerinin snnf yönetimi becerilerine ilişkin gözlemleri Grafik 3 ve Grafik 4’de görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 3. *ğretmenlerin Snnf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı (Birinci Gözlem)*



(**SFD:** Snnfın Fiziksel Düzeni, **s:** ğrenme-ğretme Süreci, **ZY:** Zaman Yönetimi, **İLT:** İletişim, **DY:** Davranış Yönetimi, **M:** Motivasyon, **SYBD:** Snnf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi)

Grafik 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Dağılımı (İkinci Gözlem)



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme-Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşlerinin “*Her Zaman*” seçeneğinde, öğretmen adaylarının görüşlerinin “*Ara Sıra*” seçeneğinde ve gözlem sonucunun ise “*Her Zaman*” seçeneğinde yoğunlaşması dikkat çekmektedir. Sonuç olarak gözlemcinin sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine istenen düzeyde sahip olduklarını gözlemlediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin, birinci ve ikinci gözlem arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaret Testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’daki Wilcoxon İşaret Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni ($z=1.414$ $p>0.05$), Öğrenme-Öğretme Süreci ($z=0.785$ $p>0.05$), Zaman Yönetimi ($z=1.732$ $p>0.05$), İletişim ($z=0.690$ $p>0.05$), Davranış Yönetimi ($z=0.535$ $p>0.05$) ve Motivasyon ($z=1.134$ $p>0.05$) alt boyutlarında birinci ve ikinci gözlemde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9. Birinci ve İkinci Gözlemede Gözlemlenen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları)

Wilcoxon İşaret Testi							
	Negative Rank		Positive Rank		Ties	z	p
	n	Sıra Ort	n	Sıra Ort			
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı Önce	1	2.50	4	3.13	15	-1.414	0.157
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı Sonra							
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı Önce	6	4.83	3	5.33	11	-0.785	0.432
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı Sonra							
Zaman Yönetimi Puanı Önce	0	0.00	3	2.00	17	-1.732	0.083
Zaman Yönetimi Puanı Sonra							
İletişim Puanı Önce	4	5.25	6	5.67	10	-0.690	0.490
İletişim Puanı Sonra							
Davranış Yönetimi Puanı Önce	1	2.00	2	2.00	17	-0.535	0.593
Davranış Yönetimi Puanı Sonra							
Motivasyon Puanı Önce	2	4.00	5	4.00	13	-1.134	0.257
Motivasyon Puanı Sonra							
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı Önce	8	7.13	9	10.67	3	-0.923	0.356
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı Sonra							

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de gözlemlenen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri birinci ve ikinci gözlemede anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0.923$ $p>0.05$).

Elde edilen bu sonuç, birinci ve ikinci gözlemlerin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde önemli bir farklılık yaratmadığını gösterir.

Gözlemcinin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin birinci ve ikinci gözlemleri frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Birinci ve İkinci Gözlemin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı

	Birinci gözlem												İkinci gözlem												
	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Sınıfın Fiziksel Düzeni																									
Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri almaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	30	14	70	4.70	0.470	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	15	17	85	4.85	0.366	
Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini almaktadır.	1	5	1	5	7	35	6	30	5	25	3.65	1.089	1	5	1	5	7	35	6	30	5	25	3.65	1.089	
Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi, etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenlemektedir.	1	5	0	0.0	15	75	3	15	1	5	3.15	0.745	1	5	0	0.0	15	75	3	15	1	5	3.15	0.745	
Öğrenme-Öğretme Süreci																									
Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almaktadır.	0	0.0	0	0.0	4	20	9	45	7	35	4.15	0.745	0	0.0	0	0.0	4	20	9	45	7	35	4.15	0.745	
Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	14	70	6	30	4.30	0.470	0	0.0	0	0.0	1	5	15	75	4	20	4.15	0.489	
Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	14	70	0	0.0	6	30	3.60	0.940	0	0.0	0	0.0	12	60	0	0.0	8	40	3.80	1.005	
Dersin başında öğrencileri derse hazırlamaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	60	8	40	4.40	0.503	0	0.0	0	0.0	0	0.0	14	70	6	30	4.30	0.470	
Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	4	20	5	25	11	55	4.35	0.813	0	0.0	0	0.0	4	20	9	45	7	35	4.15	0.745	
Zaman Yönetimi																									
Derse zamanında girip çıkmaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	20	100	5.00	0.000	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	20	100	5.00	0.000	
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	6	30	7	35	7	35	4.05	0.826	0	0.0	0	0.0	5	25	6	30	9	45	4.20	0.834	

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Birinci ve İkinci Gözlemin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımı (Devam)

İletişim	Birinci gözlem												İkinci gözlem											
	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrencilere nezaket kurallarına uygun, güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranmaktadır.	0	0.0	0	0.0	1	5	6	30	13	65	4.60	0.598	0	0.0	0	0.0	2	10	6	30	12	60	4.50	0.688
Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlamaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	75	5	25	4.25	0.444	0	0.0	0	0.0	0	0.0	16	80	4	20	4.20	0.410
Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil, beden dili, jest ve mimikleri kullanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	45	11	55	4.55	0.510	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	35	13	65	4.65	0.489
Sesini etkili bir şekilde kullanmaktadır.	0	0.0	0	0.0	2	10	11	55	7	35	4.25	0.639	0	0.0	0	0.0	2	10	9	45	9	45	4.35	0.671
Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmaktadır.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	30	14	70	4.70	0.470	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	20	16	80	4.80	0.410
Davranış Yönetimi																								
Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etmektedir.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	40	12	60	4.60	0.503	0	0.0	0	0.0	1	5	6	30	13	65	4.60	0.598
İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale etmektedir.	0	0.0	0	0.0	14	70	6	30	0	0.0	3.30	0.470	0	0.0	0	0.0	14	70	6	30	0	0.0	3.30	0.470
İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranmaktadır.	0	0.0	0	0.0	1	5	8	40	11	55	4.50	0.607	0	0.0	0	0.0	1	5	6	30	13	65	4.60	0.598
Motivasyon																								
Dersin başında öğrencileri güdülemektedir.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	60	8	40	4.40	0.503	0	0.0	0	0.0	0	0.0	11	55	9	45	4.45	0.510
Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürmektedir.	0	0.0	0	0.0	6	30	7	35	7	35	4.05	0.826	0	0.0	0	0.0	5	25	7	35	8	40	4.15	0.813

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinde, sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin, “*Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri almaktadır*” (Birinci gözlemde $\bar{X}=4.70$; $s=0.470$ / İkinci gözlemde $\bar{X}=4.85$; $s=0.366$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %70’inde “Her zaman”, %30’unda ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %85’inde “Her zaman”, %15’inde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri alma*” öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre de en çok sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ile gözlem sonucu aynı yöndedir.

Gözlemci tarafından gerçekleştirilen birinci ve ikinci gözlemlerde, dersten sonra sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri almaktadırlar. Gözlem bulgularına göre öğretmenler, sınıf içi fiziksel koşullardan temizlik ve havalandırmaya daha fazla önem ve ağırlık vermektedirler. Bu bulguya ilişkin gözlem notları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen, derse girer girmez öncelikle sınıfın fiziksel koşullarını kontrol etti. Sınıfın aydınlanması için kapalı olan perdeleri açtı. Açık olan pencereleri kapattı. Sınıfın karanlık olduğu durumlarda lambaları açtı. Öğretmen, ders bitim zili çaldığında sınıfta sadece nöbetçi öğrencilerin kalmasını, nöbetçi öğrencilerin dışındaki herkesin sınıfı boşaltmasını istedi. Öğretmen, nöbetçi öğrencilere pencereleri açmalarını ve sınıfı teneffüs süresince havalandırmalarını söyledi ve sınıftan ayrıldı. **[3 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 2. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen, sınıfa girdi öğrencileri selamlayıp onlarla biraz sohbet ettikten sonra o günün nöbetçi öğrencilerini sordu. Nöbetçi öğrencileri yanına çağırdı ve nöbetçi öğrencilerden yerdeki çöpleri toplamalarını istedi. Öğrencilerden birisi çöp kovasının yanında duran süpürgeyi diğeri de küreği eline aldı. 15 dakikalık kitap okuma sürecinde sınıftaki diğer öğrenciler kitaplarını okurken o günkü nöbetçi öğrenciler ise bu sürede sınıfı temizlediler, yerdeki çöpleri toplayıp çöp kovasına döktüler. Bu arada öğretmen, nöbetçi öğrenciler sınıfı

süpürürken sınıfın havalanması için kapıyı açtı. Kapı açılınca açık olan pencerelerin etkisiyle rüzgârdan perdeler uçmaya başladı. Öğretmen, uçan perdeleri topladı, açık olan pencereleri ve kapıyı kapattı. Nöbetçi öğrencilere teşekkür ederek dersine başladı. **[9 Mayıs 2012, Sosyal Bilgiler Dersi, 5. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen elinde bir koli sütle sınıfa girdi ve öğrencilere sütleri dağıttı. Öğrenciler sütü içerken öğretmen, dolaptan bir çöp poşeti çıkardı ve bu poşeti tahtanın önüne koydu. Öğrencilere boş süt kutularını bu poşete atmalarını söyledi. İçilen sütün boş kutuları çöp poşetine doldurulduktan sonra öğretmen bu çöp poşetini okulun bahçesindeki çöp tenekesine attırmak için iki öğrenciyi görevlendirdi. **[7 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 4. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen, sınıf içinde dolaşırken yerde duran plastik bardağı ve çikolata kâğıdını yerden alıp çöp kutusuna attı. Öğretmen, sıraların arasında dolaşırken dağınık duran sıraları düzeltti. **[10 Mayıs 2012, Matematik, 1. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğrenciler 15 dakikalık okuma saatinde iken öğretmen, öğretmen masasının üzerini topladı. Dolaptan çıkardığı ıslak mendille bilgisayarın tozunu aldı. Kapalı olan perdeyi açarak sınıfın aydınlanmasını sağladı. Daha sonra pencereyi açtı. Pencere kenarında dağınık halde duran kitapları ve materyalleri düzenledi. Elindeki çöpleri ve su şişesini çöpe attı. Öğrencilerin okuma saatinin sona ermesini bekledi. **[18 Mayıs 2012, Matematik, 5. sınıf, İkinci gözlem]**

Sınıf öğretmenlerinde, sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda birinci ve ikinci gözlemlerde en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin ise, *“Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi, etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenlemektedir”* ($\bar{X}=3.15$; $s=0.745$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci ve ikinci gözlemlerde öğretmenlerin %5’inde “Her zaman”, %15’inde “Sık sık”, %75’inde “Ara sıra” ve %5’inde ise “Hiçbir zaman” düzeyinde gözlemlenmiştir. *“Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi, etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenleme”* öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre de en az sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla da öğretmenler, öğretmen adayları ve gözlemci aynı görüştedirler.

Yapılan gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin, oturma düzenini öğrencilerin

fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi ve etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenlemedikleri görülmüştür. Gözlemlenen sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, genellikle geleneksel oturma düzenini kullandığı tespit edilmiştir. Gözlemler sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere oturma düzeninin sabit olup olmadığı değişip değişmediği sorulmuştur. Öğretmenlerden kimisi drama yapılacaksa oturma düzenini değiştirdiğini, kimileri ise her gün, her hafta ya da her ay oturma düzeninin değiştiğini ve böylece öğrencilerin hem farklı yerlerde hem de farklı kişilerle oturmasının sağlandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden biri öğrencilerin kura çekerek yanında oturacak olan arkadaşını belirlediğini, diğer bir öğretmen ise sınavlardan alınan puanlara göre oturma düzenini değiştirdiğini, puanı yüksek olanların tahtaya en yakın olacak şekilde oturtulduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kimi ise oturma düzeninin sabit olduğunu ve hiç değişmediğini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde sadece bir sınıfta öğretmenin öğrencinin fiziksel özelliğini dikkate alarak oturma düzenini ayarladığı tespit edilmiştir. Bu bulguya ilişkin gözlem notu aşağıda yer almaktadır:

Gözlem sırasında gözlemcinin dikkatini birlikte oturan iki öğrenci çekmiştir. Bu iki öğrenci sınıftan farklı şekilde oturmaktadır. Sınıftaki tüm öğrenciler kümeler halinde U şeklinde otururken bu iki öğrenci ise sanki sınıftan soyutlanmış gibi tek başlarına öğretmen masasının arkasında ve tahtaya dik olacak şekilde oturmaktadırlar. Gözlem sonrasında gözlemci, öğretmene bu iki öğrencinin neden sınıftan ayrı oturduğunu sormuştur. Öğretmen, öğrencinin görmesinde problem olduğunu 4 numara gözlük taktığını ve tahtayı ancak bu şekilde oturduğunda en iyi görebildiğini söylemiştir. Öğrencinin kendisini yalnız hissetmemesi için de başka bir arkadaşını yanına oturttüğünü ifade etmiştir. [10 Mayıs 2012, Hayat Bilgisi Dersi, 3. sınıf, İkinci gözlem]

Sınıf öğretmenlerinde, öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin, “*Dersin başında öğrencileri derse hazırlamaktadır*” (Birinci gözlemde $\bar{X}=4.40$; $s=0.503$ / İkinci gözlemde $\bar{X}=4.30$; $s=0.470$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %40’ında “Her zaman”, %60’ında ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %30’unda “Her zaman”, %70’inde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, öğretmen adayları ve gözlemci farklı görüştedirler.

Yapılan gözlemlerde, sınıf öğretmenlerinin dersin başında öğrencileri derse hazırladıkları görülmüştür. Bu bulguya ilişkin gözlem notu aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen derse girdi. “Merhaba çocuklar bugün nasılsınız bakalım?” dedi. “Öğrenciler iyiyiz öğretmenim siz nasılsınız?” diye öğretmenlerine sordular. Öğretmenleri de “İyiyim çocuklar çok teşekkür ederim” dedi. Selamlaşma bittikten sonra öğretmen, “Çocuklar bugün öğrenmeye hazır mısınız?” dedi. Öğrenciler “Evet hazırız!” deyince öğretmen projeksiyonu açmak için projeksiyon perdesini çekti. Sınıfın perdelerini kapattı. Bilgisayarı açtı ve dersini işlemeye başladı. **[14 Mayıs 2012, Hayat Bilgisi Dersi 3. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen derse girdi, “Çocuklar bugün uzun süredir kullanmadığımız tahtamızı çıkaralım” dedi ve duvarda asılı olan tahtayı eline aldı. Öğretmen, “Çocuklar bu tahtanın adı neydi?” diye sordu. Öğrenciler öğretmenin elinde tuttuğu tahtanın adının geometrik tahtası olduğunu söylediler. Öğretmen, öğrencilere “Çocuklar bu geometrik tahtasını kesirlerde nasıl kullanıyorduk?” diye sordu. Bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak öğretmenin söylediği kesri geometrik tahtası üzerinde göstermesini istedi. Öğretmen geometrik tahtası üzerinde birkaç alıştırmaya daha yaptırarak öğrenilen kesirlerin tekrar edilmesini sağladı. Bu kısa tekrarın arkasından öğretmen kesirlerle ilgili teste geçti. **[8 Mayıs 2012, Matematik Dersi 3. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen sınıfa girdi ve öğrencilere “Türkçe ders kitaplarınızı çıkarın” dedi. Öğretmen, öğrencilerin kitaplarını çıkarıp hazırlanmaları için bir süre bekledi. Öğrencilerin hazırlanması bitince öğretmen “Hazır mıyız?” diye sınıfa sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan “Evet!” cevabını verdi. Daha sonra öğretmen “Metnimizin adı neydi? Hangi sayfadaydı?” sorularını öğrencilere yöneltti. Yine öğrenciler hep bir ağızdan öğretmenlerinin yönelttiği soruları cevapladılar. Öğretmen Türkçe ders kitabından metnin bulunduğu sayfayı açtı ve metni iki öğrenciye okutmaya başladı. **[3 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 2. sınıf, Birinci gözlem]**

Sınıf öğretmenlerinde, öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda birinci ve ikinci gözlemlerde en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanmaktadır*” (Birinci gözlemde $\bar{X}=3.60$; $s=0.940$ / İkinci gözlemde $\bar{X}= 3.80$; $s = 1.005$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %30’unda “Her zaman”, %70’inde ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin

%40'ında “Her zaman”, %60'ında ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanma*” öğretmen görüşlerine göre de en az sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla da öğretmenler ve gözlemci aynı görüşte olmalarına rağmen, öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Yapılan gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin, derslerde öğretim teknolojilerinden, materyal ve ders araç gereçlerinden yeterince faydalanmadıkları görülmüştür. Gözlem sırasında az sayıda sınıf öğretmenin derste bilgisayar ve projeksiyondan yararlandığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmasından dolayı öğretim teknolojilerini kullanma becerisine yeterli düzeyde sahip olamamaları, çağın gereksinimleri doğrultusunda bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişime açık olamamaları gösterilebilir.

Sınıf öğretmenlerinde, zaman yönetimi alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin, “*Derse zamanında girip çıkmaktadır*” ($\bar{X}=5.00$; $s=0.000$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci ve ikinci gözlemlerde öğretmenlerin %100'ünde “Her zaman” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Derse zamanında girip çıkma*” öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre de en çok sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ile gözlem sonucu aynı yöndedir.

Yapılan gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin, derse zamanında girip çıktıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin derse giriş çıkış saatlerine özen gösterdikleri ve bu hususta hassas davrandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinde, zaman yönetimi alt boyutunda birinci ve ikinci gözlemlerde en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanmaktadır*” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.05$; $s=0.826$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.20$; $s=0.834$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemlerde öğretmenlerin %35'inde “Her zaman”, %35'inde “Sık sık” ve %30'unda ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemlerde ise öğretmenlerin %45'inde “Her zaman”, %30'unda “Sık sık” ve %25'inde ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma*” öğretmen görüşlerine göre de en az sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir.

Dolayısıyla da öğretmenler ve gözlemci aynı görüşte olmalarına rağmen, öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Yapılan gözlemler boyunca sınıf öğretmenlerinin bir kısmının öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanamadıkları görülmüştür. Özellikle 1. sınıf öğretmenlerinin zamanı etkin kullanma konusunda bazı sıkıntılarının olduğu tespit edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri, genellikle oyun çağı çocuğu olduğu için sürekli hareket halindedirler ve dikkatlerini uzun süreliğine toplayamamaktadırlar. Bu nedenle de 1. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sık sık müdahale etmek zorunda kaldığı, doğal olarak bu durumun da, öğretmenin zamanı etkin kullanmasında engel teşkil ettiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinde, iletişim alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin, “*Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmaktadır*” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.70$; $s=0.470$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.80$; $s=0.410$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %70’inde “Her zaman”, %30’unda ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %80’inde “Her zaman”, %20’sinde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada*” öğretmen adayları ve gözlemci aynı görüşte değildirler. Öğretmen adayları öğretmenlerin bu beceriye en az sahip olduklarını düşünmelerine rağmen, gözlemci öğretmenlerin bu beceriye en çok sahip olduklarını düşünmektedir. Dolayısıyla da öğretmenler, öğretmen adayları ve gözlemci farklı görüştedirler.

Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, demokratik bir sınıf atmosferi oluşturduğu görülmüştür. Bu bulguya ilişkin gözlem notları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen derse girdi ve öğrencilerden Türkçe ders kitaplarındaki “Dedemden Öğrendiklerim” adlı metni açmalarını istedi. Daha sonra öğretmen, metni okumaya geçmeden önce öğrencilere metinle ilgili resimleri incelemelerini söyledi. Öğrencilere resimleri incelemeleri için bir iki dakika süre tanıdı. Öğretmen sınıftaki her bir öğrenciye söz hakkı verdi. Öğrencilerin resimde gördüklerini anlatmalarını istedi ve resimlere bakarak çocuğun dedesinden neler öğrenmiş olabileceğini sordu. Öğretmen sırası gelen öğrenciyi kaldırdı. “Sen ne düşünüyorsun?” dedi. Öğretmen, “Doğru yanlış demiyoruz. Resimde gördüklerini bize söyle. Ben de bilmiyorum. Okuyunca hep birlikte

öğreneceğiz” şeklinde bir açıklamada bulundu. Her bir öğrenci resim üzerinde konuşturulduktan sonra öğretmen metni bir kere kendisi sesli olarak okudu. [8 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 4. sınıf, Birinci gözlem]

Öğretmen sınıfa girdi. Öğrencilerle kısa bir süre muhabbet ettikten sonra dünkü derste ödev olarak verdiği Türkçe testini yapıp yapmadıklarını sordu. Öğrencilerden testlerini çıkarmalarını istedi. Öğretmen, öğrencilere “Şimdi testimizi hep birlikte tekrar çözeceğiz” dedi. Öğretmen rastgele bir öğrenciden testteki birinci soruyu okuyup cevaplamasını istedi. Öğrenci soruyu okudu ve cevabını söyledi. Öğretmen soru üzerinde gerekli açıklama ve düzeltmeleri yaptıktan sonra yeni bir soru için parmak kaldıran başka bir öğrenciye söz hakkı verdi. Böylelikle testteki sorular birer birer çözüldü. Bir ara öğretmen, “Öğretmenim beni bugün hiç görmediniz, bana hiç söz hakkı vermediniz diyen var mı?” diye sınıfa sordu. Böylelikle öğretmen, söz almayan öğrencilerin de söz almasını istedi. [7 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 5. sınıf, Birinci gözlem]

Öğretmen “Okul Servisi” adlı dinleme metnine geçmeden önce “Arkadaşlarımızla oyun kurmada, sürdürmede problemler yaşıyor musunuz? Ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” şeklinde öğrencilere sorular yöneltti. Öğrencilerin görüşlerini aldı. Dinleme metniyle ilgili sorularda öğretmen “Burada doğru yanlış önemli değil. Önemli olan sizin görüşleriniz” şeklinde yönlendirmelerde bulundu. [4 Mayıs 2012, Türkçe Dersi, 3. sınıf, Birinci gözlem]

Sınıf öğretmenlerinin, iletişim alt boyutunda sınıf yönetimi becerileri birinci ve ikinci gözlemlerde farklı çıkmıştır. Bu farkın çıkmasında gözlemcinin birinci gözleminde ikinci gözleme nazaran biraz daha deneyimsiz olması etkili olmuş olabilir. Sınıf öğretmenlerinde, iletişim alt boyutunda en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerileri, “*Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlamaktadır*” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.25$; $s=0.444$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.20$; $s=0.410$) ve “*Sesini etkili bir şekilde kullanmaktadır*” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.25$; $s=0.639$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. “*Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlamaktadır*” davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemlerde öğretmenlerin %25’inde “Her zaman”, %75’inde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemlerde ise öğretmenlerin %20’sinde “Her zaman”, %80’inde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmiştir. “*Sesini etkili bir şekilde kullanmaktadır*” davranış ifadesinin gözlemci tarafından birinci gözlemlerde

öğretmenlerin %35'inde "Her zaman", %55'inde "Sık sık" ve %10'unda ise "Ara sıra" düzeyinde gözlemlendiği görülmektedir. "*Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlama*" öğretmen görüşlerine göre de en az sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir. Dolayısıyla da öğretmenler ve gözlemci aynı görüşte olmalarına rağmen, öğretmen adayları farklı görüştedirler.

Yapılan gözlemler süresince, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde çok yönlü bir iletişimi çok fazla tercih etmedikleri görülmüştür. İletişimin genellikle öğretmen-öğrenci döngüsü içinde sağlandığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, davranış yönetimi alt boyutunda sınıf yönetimi becerileri birinci ve ikinci gözlemde farklı çıkmıştır Sınıf öğretmenlerinde, davranış yönetimi alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerileri, "*Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etmektedir*" (Birinci gözlem $\bar{X}=4.60$; $s=0.503$ / İkinci gözlem ($\bar{X}=4.60$; $s=0.598$) ve "*İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranmaktadır*" (İkinci gözlem $\bar{X}=4.60$; $s=0.598$) davranış ifadelerinin olduğu görülmektedir. "*Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etmektedir*" davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %60'ında "Her zaman", %40'ında ise "Sık sık" düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %65'inde "Her zaman", %30'unda "Sık sık" ve %5'inde "Ara sıra" düzeyinde gözlemlenmiştir. "*İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranmaktadır*" davranış ifadesinin gözlemci tarafından ikinci gözlemde öğretmenlerin %65'inde "Her zaman", %30'unda "Sık sık" ve %5'inde ise "Ara sıra" düzeyinde gözlemlendiği görülmektedir. Dolayısıyla da öğretmen ve öğretmen adayları aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemci farklı görüştedir.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin, sınıf kurallarının uygulanmasını takip ettikleri görülmüştür. Bu bulguya ilişkin gözlem notları aşağıda yer almaktadır:

Her öğrencinin masasının kenarında bağlı duran kimi şişkin kimi de patlamış balonlar gözlemcinin sınıfa girer girmez dikkatini çekmiş ve gözlemci buna bir anlam verememiştir. Duruma açıklık getiren öğretmen, uygulamanın öğrenciler tarafından geliştirilen bir proje olduğunu belirtmiştir. Buna göre, hafta başında her öğrenci yanında getirdiği balonunu şişirip masasının kenarına bağlamaktadır. Kurallara uymayan ya da sınıf düzenini bozan

öğrencinin balonu patlatılmaktadır. Cuma gününe kadar patlamadan kalan en son balonun sahibi olan öğrenci, haftanın şampiyonu ilan edilmekte ve ödüllendirilmektedir. **[15 Mayıs 2012, Fen Bilgisi Dersi, 4. sınıf, İkinci gözlem]**

Gözlemci sınıfta gözlemlerini yaparken, sınıfın duvarlarında asılı olan her bir öğrenciye ait renkli kartonlardan yapılmış papatyalar gözlemcinin gözüne çarpmıştır. Dersin bitiminde öğretmen, bu papatyaların ne işe yaradığını gözlemciye anlatmıştır. Bu papatyaların ortasında öğrencilerin isimleri, yapraklarında ise öğrencilerin kendilerinin belirledikleri sınıf kuralları yazılıdır. Öğrenciler kurallara uymadıkça papatyaların yaprakları kesiliyor ve öğretmen yılsonunda bu papatyalara bakarak öğrencilere davranış notu veriyor. **[14 Mayıs 2012, Hayat Bilgisi Dersi, 3. sınıf, İkinci gözlem]**

Dönem başında öğretmen her ders için farklı bir öğrenci belirlemiş ve belirlenen bu öğrencilere ödev, kitap, defter kontrolü yaptırıyor. Öğretmen derse girdikten sonra o ders için görevli olan öğrenciyi yanına çağırdı. Öğrenciden arkadaşlarının ödevlerini, defter ve kitaplarını kontrol etmelerini istedi. Öğrenci hızlı bir şekilde her bir öğrencinin ödevini yapıp yapmadığını, defter ve kitabını getirip getirmediğini kontrol etti. Defter-kitabı yanında olmayan ya da ödevlerini yapmayan öğrencilere elindeki çizelgede eksi koydu. **[9 Mayıs 2012, Sosyal Bilgiler Dersi, 5. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen sınıfa girerek kapıyı kapattı. Öğretmen kapıyı kapattıktan bir iki dakika sonra sınıfın kapısı çalındı ve bir öğrenci içeriye girdi. Öğretmen kendinden sonra gelen öğrenciye “Neden geç geldiğini” sordu. Öğrenci gerekli açıklamayı yaptıktan sonra öğretmen, öğrenciyi yerine oturttu. Öğretmen, simetriyi anlatmaya başladı. Bir ara öğretmen, öğrencinin birisinin ağzında sakız olduğunu fark etti. “..... ağzında ne var?” diye sordu ve öğrenciye hemen onu çöpe atmasını söyledi. Öğretmen, “Çok ayıp derste sakız çiğnenmez!” diyerek uyarıda bulundu. **[9 Mayıs 2012, Matematik Dersi, 3. sınıf, Birinci gözlem]**

Sınıf öğretmenlerinde, davranış yönetimi alt boyutunda birinci ve ikinci gözlemlerde en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin ise, “*İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale etmektedir*” ($\bar{X}=3.30$; $s=0.470$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesinin gözlemci tarafından birinci ve ikinci gözlemlerde öğretmenlerin %30’unda “Sık sık”, %70’inde ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlendiği görülmektedir. Dolayısıyla da öğretmen ve öğretmen adayları aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemci farklı görüştedir.

Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin, istenmeyen davranışlara ara sıra dersin akışını bozmadan müdahale ettikleri görülmüştür. İstenmeyen davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale etmeye çalışan öğretmenlere ilişkin gözlem notları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen derse girdi. Öğrencilerden matematik ders kitaplarını çıkarmalarını istedi. Öğretmen, “Çocuklar geçen matematik dersinde biz ne işlemiştik hatırlıyor musunuz?” diye sordu. Öğretmen, geçen derste işlemiş olduğu zihinden 10 ile çarpma konusunu öğrencilerin hatırlaması için kısaca tekrar etti. Tahtada bir iki örnek yaptı ve öğrencilerden örnek vermelerini istedi. Öğretmen, öğrencilere söz hakkı verirken öğrencilerden birisinin dersle ilgilenmediğini fark etti. Öğrenci, kafasını sırasının üzerine koymuş ve uykuya dalmıştı. Bu durumu fark eden öğretmen, hemen sessizce öğrencinin yanına yaklaştı. Yavaşça öğrencinin yanağına dokundu ve ona seslendi. Öğrenci, öğretmenin sesiyle irkildi. Öğretmen, derste uyuyan öğrenciyi elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi. **[10 Mayıs 2012, Matematik Dersi 2. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen metni ilk önce kendisi sesli okuyarak bir örnek okuma yaptı. Daha sonra metni, paragraf paragraf her bir öğrenciye sesli olarak okuttu. Öğretmen, arkadaşı metni sesli olarak okurken diğer öğrencilerin de arkadaşının okuduğu paragrafı kitaptan takip etmesini söyledi. Öğrenciler okumalarını yaparken öğretmen de sıraların arasında dolaşıyordu. Öğretmen, arkadaşı kitaptan metni okurken takip etmeyen, başka şeylerle meşgul olan arka sıradaki bir öğrencinin yanına geldi. İşaret parmağını ağzına götürerek “Sus!” işareti yaptı. Arkadaşının okuduğu yeri öğretmen parmağıyla göstererek öğrencinin takip etmesini istedi. **[8 Mayıs 2012, Türkçe Dersi 2. sınıf, Birinci gözlem]**

Sınıf öğretmenlerinde, motivasyon alt boyutunda en çok gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin, “*Dersin başında öğrencileri güdülemektedir*” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.40$; $s=0.503$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.45$; $s=0.510$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %40’ında “Her zaman”, %60’ında ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %45’inde “Her zaman”, %55’inde ise “Sık sık” düzeyinde gözlemlenmiştir. Dolayısıyla da öğretmen ve öğretmen adayları aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemci farklı görüştedir.

Yapılan gözlemlerde, sınıf öğretmenlerinin dersin başında ve ders süresince

öğrencileri güdüledikleri görülmüştür. Bu bulguya ilişkin gözlem notları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen derse girdi. Öğrencilerin dikkatini derse çekmek için “Hani geçenlerde’nın sürekli dile getirdiği bir şey vardı? O neydi çocuklar? Hatırlayanınız var mı?” diyerek öğrencilere sordu. Çocuklar öğretmenlerinin sorusunu “Kır gezisi öğretmenim” diyerek yanıtladılar. Daha sonra öğretmen “Siz hiç kır gezisine gittiniz mi? Nasıl bir yerdi? Kır gezisinde neler yaptınız?” sorularını sordu. Öğrencileri konuşturup onların görüşlerini alarak öğrencilerin dikkatini derse çeken öğretmen, sonra öğrencilerin Türkçe ders kitaplarından “Kır Gezisi” adlı metni açmalarını istedi. **[8 Mayıs 2012, Türkçe Dersi 2. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen derse girdi. Metne geçmeden önce “Hiç deniz gören var mı? Ya da denize giden var mı?” sorusunu sınıfa yöneltti. Öğretmen parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verdi. Daha sonra önceden denize gittiğini ve denizi gördüğünü söyleyen öğrenciye öğretmen, “Denizi ilk gördüğünde ne hissettin? Heyecanlandın mı?” diye sordu. Öğrencinin söyleyecekleri bittikten sonra öğretmen “Evet çocuklar Türkçe kitabımızdan ‘Deniz Kızı’ adlı metni açıyoruz” dedi. **[10 Mayıs 2012, Türkçe Dersi 1. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen derse girdi. Öncelikli olarak öğrencilerin hazırlanması için bir süre bekledi. Öğretmen, derse geçmeden önceki haftanın kısa bir tekrarını yaptı. Kaza anında bir kazazedeye yapılan ilkyardımla ilgili önceki hafta öğrencilere izlettirmiş olduğu videoyu tekrar izlettirerek öğrencileri derse güdüledi. Daha sonra öğretmen yanında sınıfa getirdiği ilkyardım çantasını açtı. İlkyardım çantasının içinde bulunan malzemeleri öğrencilere incelemeleri için dağıttı. **[18 Mayıs 2012, Trafik ve İlkyardım Dersi 4. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen derse girdi. Öğrencilere evde okumaları için ödev olarak verdiği “Dünya Döndükçe” konusunu okuyup okumadıklarını sordu. Öğrencilerden akıllarında kalanları anlatmalarını istedi. Birkaç öğrenci konu ile ilgili aklında kalanları anlattıktan sonra öğretmen, “Öyleyse çocuklar bugün ne öğreneceğiz?” dedi ve bugünkü konuyu açıkladı. Öğretmen konuya geçmeden önce “Peki çocuklar hep gece ya da hep gündüz olsaydı nasıl yaşardık? Mevsimler hiç değişmeseydi hep yaz ya da hep kış olsaydı nasıl olurdu?” sorularını yönelterek öğrencileri dersin başında güdülemiştir. **[3 Mayıs 2012, Hayat Bilgisi Dersi 3. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen sınıfa girdi. “Çocuklar bugünkü dersimizde iki düzlemin birbirine göre durumlarını belirleyeceğiz” diyerek öğrencileri derse güdüledi. **[11 Mayıs 2012, Matematik Dersi 5. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen, derste öğrencilerden mikrop, vücut, hastalık, aşı ve sağlık kelimelerini kullanarak bir paragraf öykü yazmalarını istedi. Öğretmen, öğrencilere yedi sekiz dakika kadar öyküyü yazmaları için süre tanıdı. Öğrenciler yazmayı bitirdikten sonra her bir öğrenciden yazdığı öyküyü sınıfa okumasını istedi. Her öğrenci okumasını tamamladı. Öğretmen, “Çocuklar teşekkür ediyorum, hepinizin eline sağlık, öykülerinizi çok beğendim, çok güzeldi, aferin size” şeklinde dönütler vererek öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımlarını sürdürmeye çalıştı. **[8 Mayıs 2012, Türkçe Dersi 4. sınıf, Birinci gözlem]**

Öğretmen sınıfa girdi. Bilgisayarı ve projeksiyonu açtı. Dört işlemlerle ilgili problemleri tahtaya yansıttı. Öğrencilerden problemi defterlerine çözmelerini istedi. Problemi çözen öğrenciler defterlerini öğretmenin yanına götürdüler. Öğretmen problemin çözümünü tek tek kontrol etti. Problemin çözümünü doğru yapan öğrencilerin defterlerine kırmızı kalemle yıldız koydu ve öğrencilere birer kek verdi. Daha sonra öğretmen önceki çözülen problemlere göre daha zor olan bir problemi çözen öğrencinin defterine ise hem yıldız hem de gülen yüz yapıştırdı. **[18 Mayıs 2012, Matematik Dersi 2. sınıf, İkinci gözlem]**

Öğretmen, derste toplama ve çıkarma işlemiyle ilgili problemler çözdü. “Öğretmen evet yazın bakalım çocuklar” dedi. “87 kg olan annem rejim yaparak 13 kg verdi. Annem şu an kaç kg’dır?” Problemi öğrenciler defterlerine yazarken öğretmen, öğrencilerin dikkatinin dağıldığını fark etti. Öğrenciler yazma işini bitirince öğretmen hemen problemden rejime doğru bir geçiş yaptı. “Annesi rejim yapan var mı?” diye sınıfa sordu. Birkaç öğrenci parmak kaldırarak “Evet” cevabını verdi. Arada “Öğretmenim ben de yapıyorum” diyen öğrenciler bile çıktı. Öğretmen, rejim yaptığını söyleyen öğrenciye doğru yöneldi ve “.....ciğim peki sen rejimde neler yapıyorsun? Neler yiyorsun?” diye sordu. Öğrenci bir şeyler söyledikten sonra öğretmen, “Peki o zaman rejimde olanlar yarın beslenmelerden yiyemeyecek” dedi ve probleme tekrar döndü. **[3 Mayıs 2012, Matematik Dersi 2. sınıf, Birinci gözlem]**

Sınıf öğretmenlerinde, motivasyon alt boyutunda birinci ve ikinci gözlemlerde en az gözlemlenen sınıf yönetimi becerisinin ise, “*Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını*

ders boyunca sürdürmektedir” (Birinci gözlem $\bar{X}=4.05$; $s=0.826$ / İkinci gözlem $\bar{X}=4.15$; $s=0.813$) davranış ifadesinin olduğu görülmektedir. Bu davranış ifadesi gözlemci tarafından birinci gözlemde öğretmenlerin %35’inde “Her zaman”, %35’inde “Sık sık” ve %30’unda ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmişken, ikinci gözlemde ise öğretmenlerin %40’ında “Her zaman”, %35’inde “Sık sık” ve %25’inde ise “Ara sıra” düzeyinde gözlemlenmiştir. Dolayısıyla da öğretmen ve öğretmen adayları aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemci farklı görüştedir.

Yapılan gözlemler süresince, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca yeterli düzeyde sürdüremedikleri görülmüştür.

4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11’deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni ($U=4041$ $p<0.05$), Öğrenme-Öğretme Süreci ($U=3978$ $p<0.05$), Zaman Yönetimi ($U=6642.5$ $p<0.05$), İletişim ($U=5192$ $p<0.05$), Davranış Yönetimi ($U=6132.5$ $p<0.05$) ve Motivasyon ($U=4501$ $p<0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

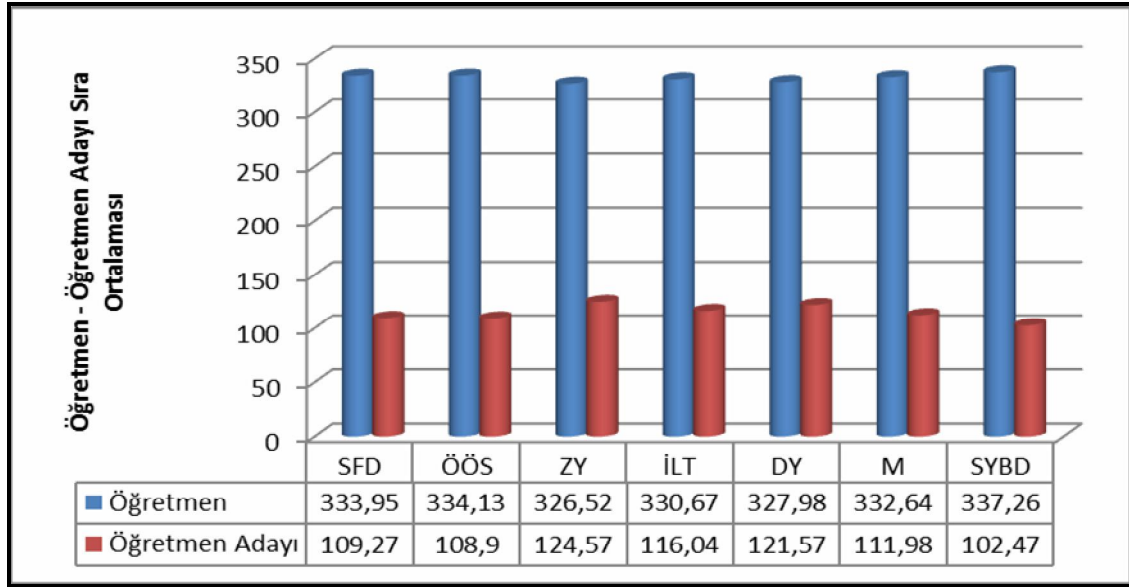
Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=2285$ $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

		Öğretmen- Öğretmen Adayı					Mann Whitney U Test		
		N	\bar{X}	Min	Max	s	Sıra Ort.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Öğretmen	350	4.38	2.71	5.00	0.469	333.95	4041	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.01	1.14	5.00	0.763	109.27		
	Toplam	520	3.93	1.14	5.00	0.868			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Öğretmen	350	4.54	2.78	5.00	0.411	334.13	3978	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.13	1.11	5.00	0.861	108.90		
	Toplam	520	4.08	1.11	5.00	0.892			
Zaman Yönetimi Puanı	Öğretmen	350	4.53	3.00	5.00	0.401	326.52	6642.5	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.56	1.20	5.00	0.699	124.57		
	Toplam	520	4.21	1.20	5.00	0.688			
İletişim Puanı	Öğretmen	350	4.73	2.40	5.00	0.352	330.67	5192	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.58	1.30	5.00	0.823	116.04		
	Toplam	520	4.35	1.30	5.00	0.772			
Davranış Yönetimi Puanı	Öğretmen	350	4.47	2.63	5.00	0.363	327.98	6132.5	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.45	1.50	5.00	0.723	121.57		
	Toplam	520	4.13	1.50	5.00	0.697			
Motivasyon Puanı	Öğretmen	350	4.65	2.43	5.00	0.379	332.64	4501	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.22	1.00	5.00	0.951	111.98		
	Toplam	520	4.18	1.00	5.00	0.917			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Öğretmen	350	4.55	2.78	5.00	0.323	337.26	2885	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.32	1.28	5.00	0.687	102.47		
	Toplam	520	4.15	1.28	5.00	0.745			

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin sıra ortalamaları Grafik 5’de görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 5. Öğretmen-Öğretmen Adaylarının Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme-Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Öğretmenlerin kendileri ile ilgili değerlendirme yaparken bencil davranarak anket sorularını sınıf içindeki uygulamaları doğrultusunda değil de eğitim bilimlerinin öngördüğü biçimde; başka bir deyişle oldukları gibi değil, olması gerektiği gibi yanıtlamış olmaları, öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasına neden olmuş olabilir.

Elde edilen bu sonuç, Okçu ve Epçaçan (2008), Çetin (2009), Altındağ (2006), Korkmaz (2007), Toker Arıkan (2006), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Doğan Burç (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

	Cinsiyet	Cinsiyet					Mann Whitney U Test		
		N	\bar{X}	Min	Max	s	Sıra Ort.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Kadın	159	4.44	2.71	5.00	0.443	186.61	13417.5	0.059
	Erkek	191	4.33	2.86	5.00	0.486	166.25		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Kadın	159	4.62	3.22	5.00	0.373	196.16	11899	0.000*
	Erkek	191	4.48	2.78	5.00	0.430	158.30		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			
Zaman Yönetimi Puanı	Kadın	159	4.62	3.00	5.00	0.371	198.72	11492.5	0.000*
	Erkek	191	4.45	3.00	5.00	0.410	156.17		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	Kadın	159	4.76	2.60	5.00	0.349	187.35	13300	0.040*
	Erkek	191	4.70	2.40	5.00	0.353	165.63		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	Kadın	159	4.50	3.38	5.00	0.342	187.16	13330.5	0.048*
	Erkek	191	4.43	2.63	5.00	0.377	165.79		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	Kadın	159	4.70	2.43	5.00	0.369	190.08	12866	0.012*
	Erkek	191	4.61	3.00	5.00	0.384	163.36		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Kadın	159	4.61	2.91	5.00	0.301	194.80	12115.5	0.001*
	Erkek	191	4.50	2.78	5.00	0.334	159.43		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

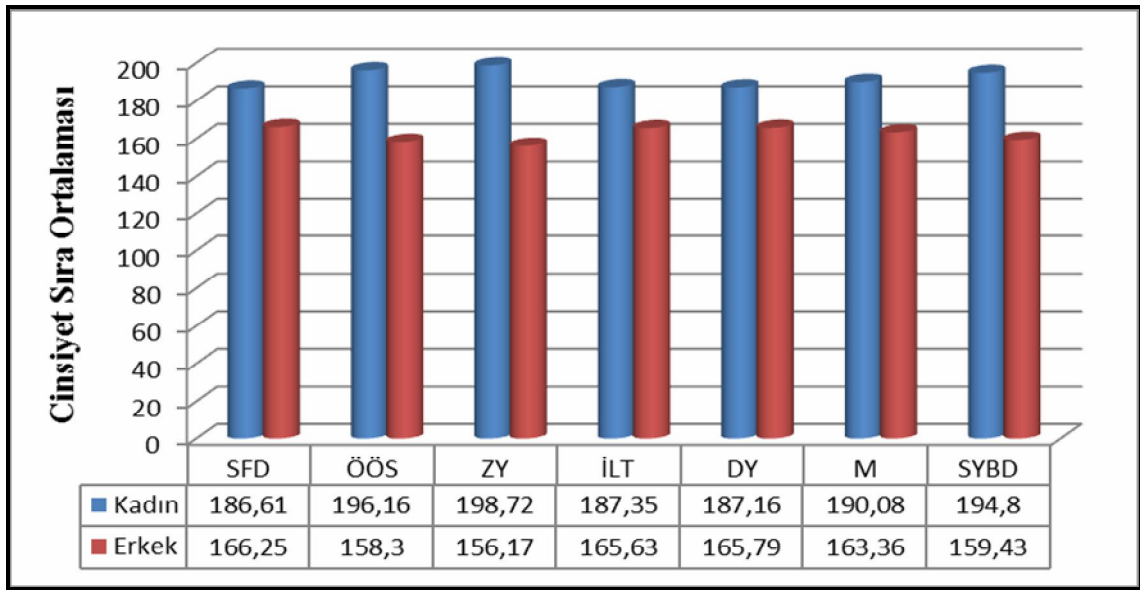
Tablo 12'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Öğrenme-Öğretme Süreci (U=11899 p<0.05), Zaman Yönetimi (U=11492.5 p<0.05), İletişim (U=13300 p<0.05), Davranış Yönetimi (U=13330.5 p<0.05) ve Motivasyon (U=12866 p<0.05) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; Sınıfın Fiziksel Düzeni (U=13417.5 p>0.05) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=12115.5 p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, kadın öğretmenler

lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde cinsiyetin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin sıra ortalamaları Grafik 6'da görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme-Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, kadın öğretmenlerin annelik güdüsüyle çocukları çok sevmesi ve buna bağlı olarak da mesleğini daha çok benimsemiş olması etkili olmuş olabilir. Aynı şekilde bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmeleri, öğrencilerine daha olumlu ve ılımlı yaklaşımları da böyle bir farkın çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Elde edilen bu sonuç, Akkaya Çelik (2006), Ünlü (2008), Keskin (2009), İlgar (2007), Akın (2006), Kars (2007), Ayar ve Arslan (2008), Çelik ve Gözler (2007), Çubukçu ve Girmen (2008), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Ancak elde edilen bu sonuç, diğer bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008) yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerine daha üst düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Şahin ve Altunay (2011) da yaptıkları araştırmada benzer sonuca ulaşmışlardır.

Korkut ve Babaoğlu (2010), Akın (2007), Epçaçan ve Okçu (2009), Okçu ve Epçaçan (2008), Topal (2007), Doğan Burç (2006), Kaya (2008), Korkmaz (2007), Çetin (2009), Bila (2006) ve Nur (2012) ise yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beceri, davranış, yeterlilik ve algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

4.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13'teki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Motivasyon ($H=9.514$ $p<0.05$) alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda [Sınıfın Fiziksel Düzeni ($H=3.182$ $p>0.05$), Öğrenme-Öğretme Süreci ($H=3.786$ $p>0.05$), Zaman Yönetimi ($H=6.279$ $p>0.05$), İletişim ($H=9.328$ $p>0.05$) ve Davranış Yönetimi ($H=1.667$ $p>0.05$)] ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

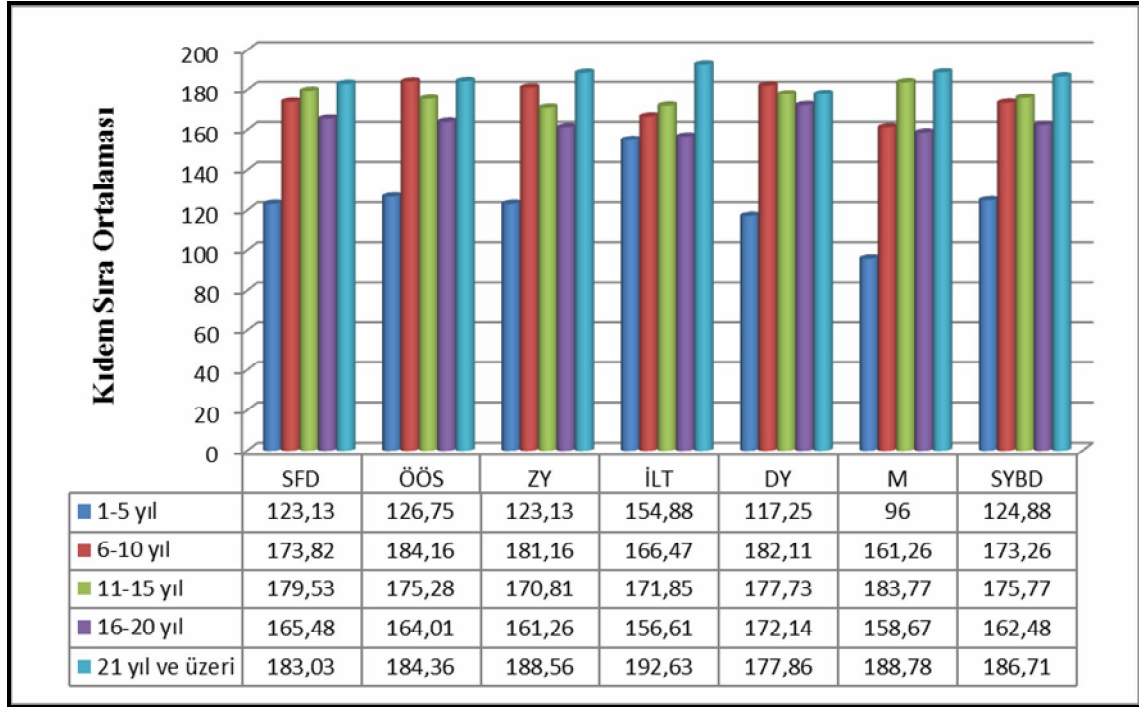
Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H= 4.805$ $p>0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde mesleki kıdemnin etkili olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, Ayar ve Arslan (2008), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Epçaçan ve Okçu (2009), Denizel Güven ve Cevher (2005), Topal (2007), Kars (2007), Ünlü (2008), Kaya (2008), Nur (2012), Özgan ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Kıdem					Kruskal Wallis H Test			İkili Karşılaştırma
		N	\bar{X}	Min	Max	s	N	H	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	1-5 yıl	4	3.96	2.71	4.71	0.883	123.13	3.182	0.528	-
	6-10 yıl	19	4.36	3.29	5.00	0.500	173.82			
	11-15 yıl	58	4.40	3.00	5.00	0.470	179.53			
	16-20 yıl	115	4.33	2.86	5.00	0.476	165.48			
	21 yıl ve üzeri	154	4.42	2.86	5.00	0.446	183.03			
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469				
Öğrenme - Öğretme Süreci Puanı	1-5 yıl	4	4.22	3.22	4.89	0.742	126.75	3.786	0.436	-
	6-10 yıl	19	4.58	3.67	5.00	0.398	184.16			
	11-15 yıl	58	4.54	3.33	5.00	0.400	175.28			
	16-20 yıl	115	4.51	2.78	5.00	0.389	164.01			
	21 yıl ve üzeri	154	4.57	3.11	5.00	0.424	184.36			
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411				
Zaman Yönetimi Puanı	1-5 yıl	4	4.15	3.00	4.80	0.806	123.13	6.279	0.179	-
	6-10 yıl	19	4.56	3.80	5.00	0.366	181.16			
	11-15 yıl	58	4.52	3.40	5.00	0.379	170.81			
	16-20 yıl	115	4.47	3.00	5.00	0.407	161.26			
	21 yıl ve üzeri	154	4.58	3.40	5.00	0.390	188.56			
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401				
İletişim Puanı	1-5 yıl	4	4.22	2.60	5.00	1.132	154.88	9.328	0.053	-
	6-10 yıl	19	4.71	4.20	5.00	0.314	166.47			
	11-15 yıl	58	4.72	3.90	5.00	0.324	171.85			
	16-20 yıl	115	4.68	2.40	5.00	0.390	156.61			
	21 yıl ve üzeri	154	4.79	3.80	5.00	0.286	192.63			
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352				
Davranış Yönetimi Puanı	1-5 yıl	4	4.15	3.50	4.75	0.571	117.25	1.667	0.797	-
	6-10 yıl	19	4.51	4.00	5.00	0.236	182.11			
	11-15 yıl	58	4.48	3.63	5.00	0.334	177.73			
	16-20 yıl	115	4.45	2.63	5.00	0.382	172.14			
	21 yıl ve üzeri	154	4.47	3.50	5.00	0.366	177.86			
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363				
Motivasyon Puanı	1-5 yıl	4	3.96	2.43	5.00	1.090	96.00	9.514	0.049*	21 yıl ve üzeri 16-20 yıl
	6-10 yıl	19	4.60	3.86	5.00	0.380	161.26			
	11-15 yıl	58	4.68	3.43	5.00	0.357	183.77			
	16-20 yıl	115	4.60	3.00	5.00	0.374	158.67			
	21 yıl ve üzeri	154	4.70	3.57	5.00	0.344	188.78			
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379				
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	1-5 yıl	4	4.11	2.91	4.78	0.853	124.88	4.805	0.308	-
	6-10 yıl	19	4.56	3.92	4.96	0.290	173.26			
	11-15 yıl	58	4.56	3.78	4.94	0.288	175.77			
	16-20 yıl	115	4.51	2.78	5.00	0.341	162.48			
	21 yıl ve üzeri	154	4.59	3.55	5.00	0.298	186.71			
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323				

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin sıra ortalamaları Grafik 7’de görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme-Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Grafik 7’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında, Motivasyon alt boyutunda en yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu, bunu 11-15 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Mann Whitney U Testi sonucu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin Motivasyon alt boyutunda sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. *Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	U	p
16-20 yıl	115	121.70	7325.5	0.013*
21 yıl ve üzeri	154	144.93		

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, kıdemli öğretmenlerin yıllar boyunca edindikleri mesleki tecrübelerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bilgi, birikim ve deneyimleri de artmaktadır. Buna paralel olarak yılların verdiği tecrübeyle öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdüleme, öğrencinin ilgisini ders boyunca sürdürme vb. davranışları da gittikçe değişmekte ve gelişmektedir.

Elde edilen bu sonuç, Yeşilyurt ve Çankaya (2008), İlgar (2007), Çetin (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15’teki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni ($H=9.327$ $p>0.05$), Öğrenme-Öğretme Süreci ($H=2.182$ $p>0.05$), Zaman Yönetimi ($H=1.101$ $p>0.05$), İletişim ($H=6.259$ $p>0.05$), Davranış Yönetimi ($H=4.972$ $p>0.05$), ve Motivasyon ($H=4.986$ $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

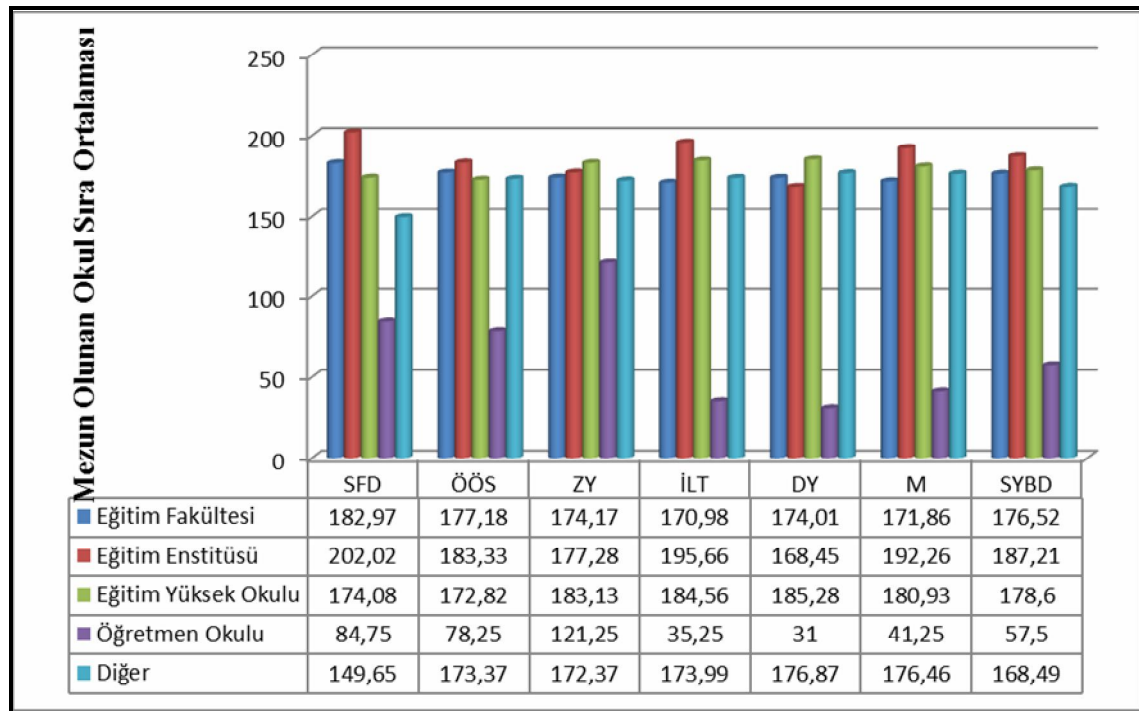
		Mezuniyet					Kruskal Wallis H Test		
		N	\bar{X}	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.41	2.86	5.00	0.475	182.97	9.327	0.053
	Eğitim enstitüsü	29	4.52	3.57	5.00	0.331	202.02		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.38	3.29	5.00	0.467	174.08		
	Öğretmen okulu	2	3.57	2.71	4.43	1.212	84.75		
	Diğer	71	4.27	2.86	5.00	0.456	149.65		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.55	3.11	5.00	0.403	177.18	2.182	0.702
	Eğitim enstitüsü	29	4.57	3.22	5.00	0.434	183.33		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.54	3.67	5.00	0.392	172.82		
	Öğretmen okulu	2	3.88	3.22	4.56	0.942	78.25		
	Diğer	71	4.53	2.78	5.00	0.424	173.37		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			
Zaman Yönetimi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.53	3.40	5.00	0.384	174.17	1.101	0.894
	Eğitim enstitüsü	29	4.54	3.60	5.00	0.388	177.28		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.57	3.60	5.00	0.362	183.13		
	Öğretmen okulu	2	3.90	3.00	4.80	1.272	121.25		
	Diğer	71	4.50	3.00	5.00	0.449	172.37		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.72	3.50	5.00	0.339	170.98	6.259	0.181
	Eğitim enstitüsü	29	4.82	4.30	5.00	0.203	195.66		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.76	3.80	5.00	0.297	184.56		
	Öğretmen okulu	2	3.55	2.60	4.50	1.343	35.25		
	Diğer	71	4.73	2.40	5.00	0.390	173.99		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.46	3.38	5.00	0.353	174.01	4.972	0.290
	Eğitim enstitüsü	29	4.45	3.50	5.00	0.362	168.45		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.50	3.50	5.00	0.377	185.28		
	Öğretmen okulu	2	3.81	3.50	4.13	0.441	31.00		
	Diğer	71	4.47	2.63	5.00	0.366	176.87		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.64	3.57	5.00	0.362	171.86	4.986	0.289
	Eğitim enstitüsü	29	4.73	4.14	5.00	0.272	192.26		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.66	3.71	5.00	0.378	180.93		
	Öğretmen okulu	2	3.42	2.43	4.43	1.414	41.25		
	Diğer	71	4.66	3.00	5.00	0.376	176.46		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.55	3.55	5.00	0.314	176.52	3.532	0.473
	Eğitim enstitüsü	29	4.60	3.89	5.00	0.252	187.21		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.57	3.82	5.00	0.297	178.60		
	Öğretmen okulu	2	3.69	2.91	4.47	1.104	57.50		
	Diğer	71	4.53	2.78	4.94	0.344	168.49		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H=3.532$ $p>0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf

yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde mezun olunan okulun etkili olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, Doğan Burç (2006), Kaya (2008), Kars (2007), Topal (2007), Nur (2012), Şahin ve Altunay (2011), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Özgan ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara ilişkin sıra ortalamaları Grafik 8’de görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme - Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Grafik 8’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, İletişim ve Motivasyon alt boyutlarını değerlendirme puanlarının diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuç, diğer bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Korkmaz'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Akın (2007) yaptığı araştırmasında eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinin eğitim enstitüsü mezunlarının ve diğer okul mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) yaptığı araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerine daha üst düzeyde sahip oldukları sonuca ulaşmışlardır. Bila'nın (2006) araştırmasına göre ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında etkin ders anlatımı ve öğretmen, öğrenci, veli işbirliği faktörleri bakımından anlamlı farklılık vardır. İlgar (2007) ise yaptığı araştırmasında öğretmen okulu öğretmenlerin diğer bütün gruplara göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16'daki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni ($H=1.488$ $p>0.05$), Öğrenme-Öğretme Süreci ($H=2.970$ $p>0.05$), Zaman Yönetimi ($H=4.735$ $p>0.05$), İletişim ($H=2.670$ $p>0.05$), Davranış Yönetimi ($H=4.472$ $p>0.05$), ve Motivasyon ($H=4.226$ $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin sınıf mevcutları ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H=2.963$ $p>0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, Topal (2007), Nur (2012), Özgan ve diğerleri (2011), Akın (2006), Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan araştırmaların

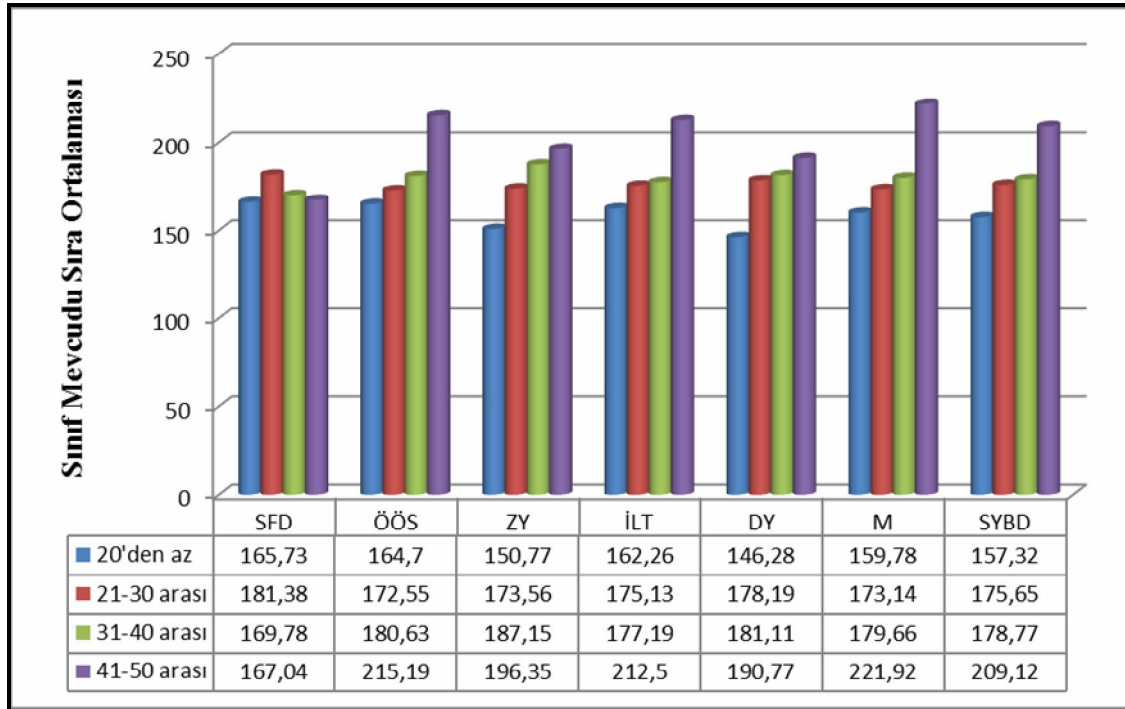
sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Mevcut					Kruskal Wallis H Test		
		N	\bar{X}	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	20 den az	44	4.33	2.86	5.00	0.491	165.73	1.488	0.685
	21-30 arası	191	4.41	3.29	5.00	0.457	181.38		
	31-40 arası	102	4.36	2.71	5.00	0.462	169.78		
	41-50 arası	13	4.29	2.86	5.00	0.634	167.04		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	20 den az	44	4.48	2.78	5.00	0.485	164.70	2.970	0.396
	21-30 arası	191	4.53	3.11	5.00	0.407	172.55		
	31-40 arası	102	4.57	3.22	5.00	0.388	180.63		
	41-50 arası	13	4.70	4.00	5.00	0.358	215.19		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			
Zaman Yönetimi Puanı	20 den az	44	4.43	3.00	5.00	0.429	150.77	4.735	0.192
	21-30 arası	191	4.52	3.40	5.00	0.398	173.56		
	31-40 arası	102	4.58	3.00	5.00	0.376	187.15		
	41-50 arası	13	4.56	3.60	5.00	0.502	196.35		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	20 den az	44	4.67	2.40	5.00	0.464	162.26	2.670	0.445
	21-30 arası	191	4.75	3.80	5.00	0.298	175.13		
	31-40 arası	102	4.73	2.60	5.00	0.376	177.19		
	41-50 arası	13	4.73	3.80	5.00	0.464	212.50		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	20 den az	44	4.35	2.63	5.00	0.425	146.28	4.472	0.215
	21-30 arası	191	4.47	3.50	5.00	0.367	178.19		
	31-40 arası	102	4.50	3.50	5.00	0.306	181.11		
	41-50 arası	13	4.49	3.75	5.00	0.463	190.77		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	20 den az	44	4.56	3.00	5.00	0.485	159.78	4.226	0.238
	21-30 arası	191	4.66	3.57	5.00	0.335	173.74		
	31-40 arası	102	4.66	2.43	5.00	0.404	179.66		
	41-50 arası	13	4.79	3.71	5.00	0.367	221.92		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	20 den az	44	4.47	2.78	4.91	0.415	157.32	2.963	0.397
	21-30 arası	191	4.56	3.55	5.00	0.300	175.65		
	31-40 arası	102	4.56	2.91	5.00	0.310	178.77		
	41-50 arası	13	4.59	3.81	4.96	0.403	209.12		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına ilişkin sıra ortalamaları Grafik 9'da görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 9. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme - Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Grafik 9'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf mevcudu 41-50 arası olan öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarını değerlendirme puanlarının diğer sınıf mevcutlarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuç, diğer bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yalçınkaya ve Tonbul'un (2002) yaptıkları çalışmada sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgar'ın (2007) çalışmasında sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Epçaçan ve Okçu'nun (2009) çalışmasında öğrenci mevcudu 20-25 arası

olanlar ile 36-40 arasında olan öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenci mevcudu 20-25 arasında olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

4.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17’deki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni ($H=10.859$ $p<0.05$) alt boyutunda öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda [Öğrenme-Öğretme Süreci ($H=10.859$ $p<0.05$), Zaman Yönetimi ($H=10.859$ $p<0.05$), İletişim ($H=10.859$ $p<0.05$), Davranış Yönetimi ($H=10.859$ $p<0.05$) ve Motivasyon ($H=10.859$ $p<0.05$)] ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

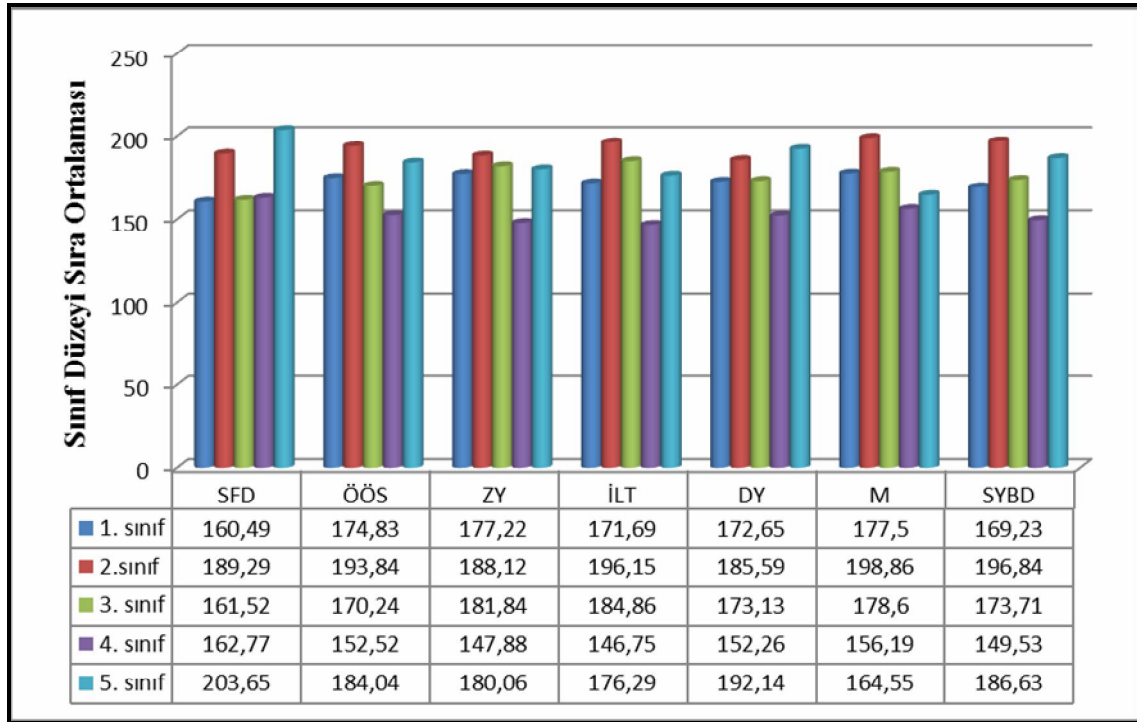
Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($H=8.498$ $p>0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde okuttukları sınıf düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Sınıf Düzeyi					Kruskal Wallis H Test			İkili Karşılaştırma
		N	\bar{X}	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	1. sınıf	78	4.32	3.00	5.00	0.463	160.49	10.859	0.028*	1-5
	2. sınıf	70	4.45	3.29	5.00	0.435	189.29			
	3.sınıf	68	4.30	2.71	5.00	0.536	161.52			
	4.sınıf	64	4.31	2.86	5.00	0.514	162.77			
	5.sınıf	70	4.52	2.86	5.00	0.357	203.65			
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469				
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	1. sınıf	78	4.54	3.22	5.00	0.422	174.83	6.381	0.172	-
	2. sınıf	70	4.61	3.56	5.00	0.385	193.84			
	3.sınıf	68	4.49	3.11	5.00	0.492	170.24			
	4.sınıf	64	4.46	2.78	5.00	0.424	152.52			
	5.sınıf	70	4.61	4.00	5.00	0.298	184.04			
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411				
Zaman Yönetimi Puanı	1. sınıf	78	4.53	3.60	5.00	0.417	177.22	6.471	0.167	-
	2. sınıf	70	4.58	3.40	5.00	0.392	188.12			
	3.sınıf	68	4.53	3.00	5.00	0.450	181.84			
	4.sınıf	64	4.42	3.00	5.00	0.407	147.88			
	5.sınıf	70	4.57	3.60	5.00	0.319	180.06			
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401				
İletişim Puanı	1. sınıf	78	4.72	3.50	5.00	0.348	171.69	9.293	0.054	-
	2. sınıf	70	4.79	3.90	5.00	0.300	196.15			
	3.sınıf	68	4.74	2.60	5.00	0.394	184.86			
	4.sınıf	64	4.62	2.40	5.00	0.434	146.75			
	5.sınıf	70	4.78	4.00	5.00	0.248	176.29			
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352				
Davranış Yönetimi Puanı	1. sınıf	78	4.44	3.50	5.00	0.388	172.65	6.145	0.189	-
	2. sınıf	70	4.51	3.63	5.00	0.354	185.59			
	3.sınıf	68	4.47	3.50	5.00	0.334	173.13			
	4.sınıf	64	4.37	2.63	5.00	0.414	152.26			
	5.sınıf	70	4.53	3.75	5.00	0.305	192.14			
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363				
Motivasyon Puanı	1. sınıf	78	4.67	3.71	5.00	0.337	177.50	7.321	0.120	-
	2. sınıf	70	4.73	3.71	5.00	0.338	198.86			
	3.sınıf	68	4.63	2.43	5.00	0.469	178.60			
	4.sınıf	64	4.57	3.00	5.00	0.433	156.19			
	5.sınıf	70	4.65	3.86	5.00	0.299	164.55			
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379				
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	1. sınıf	78	4.54	3.79	5.00	0.308	169.23	8.498	0.075	-
	2. sınıf	70	4.61	3.60	5.00	0.303	196.84			
	3.sınıf	68	4.53	2.91	5.00	0.378	173.71			
	4.sınıf	64	4.46	2.78	4.96	0.372	149.53			
	5.sınıf	70	4.61	3.87	4.95	0.225	186.63			
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323				

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamaları Grafik 10'da görsel olarak da yer almaktadır.

Grafik 10. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Sıra Ortalamalarının Dağılımı



(*SFD: Sınıfın Fiziksel Düzeni, ÖÖS: Öğrenme - Öğretme Süreci, ZY: Zaman Yönetimi, İLT: İletişim, DY: Davranış Yönetimi, M: Motivasyon, SYBD: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi*)

Grafik 10'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda en yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenlerin 5. sınıfı okutan öğretmenlerin olduğu, bunu 2. sınıfı, 4. sınıfı, 3. sınıfı ve 1. sınıfı okutan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Mann Whitney U Testi sonucu, 5. sınıfı okutan öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin 1. sınıfı okutan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 18. *Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

Okutulan Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	U	p
1. Sınıf	78	65.21	2005.5	0.005*
5. Sınıf	70	84.85		

5. sınıfı okutan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca 5. sınıf öğrencileri doğruyu yanlış, iyiyi kötüyü ayırt edebilecek düzeydedirler. Bu nedenle de belirlenen kurallara uymakta ya da uymaya çalışmaktadırlar. Bu durum doğal olarak da öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Buna karşın 1. sınıf öğretmenleri ise okul hayatına yeni atılan öğrencileri hem okula alıştırmaya çalışmakta hem de zamanının büyük bir çoğunluğunu öğrencilere okuma yazma öğretmekle geçirmektedir. Bu da 1. sınıf öğretmenlerinin bazı durumlarda sınıf yönetiminde yetersiz kalmasına neden olabilmektedir.

Elde edilen bu sonuç, Okçu ve Epçaçan (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracından elde edilen bulgularla ilgili sonuçlara ve araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez İlçe'ye bağlı 2'si özel 47'si resmi olmak üzere 49 ilköğretim okulunda görev yapan 350 sınıf öğretmenine uygulanan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi", Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 170 öğretmen adayına uygulanan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Adayı Anketi" ve gözlemcinin birer hafta arayla gözlemlerinden elde ettiği 40 "Öğretmen Gözlem Formu" değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Öğretmen, Öğretmen Adayı Görüşleri ve Gözlem Sonuçlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri açısından öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun **İletişim** alt boyutu olduğu, gözlem sonucuna göre ise **Zaman Yönetimi** alt boyutu olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre, öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** alt boyutu olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem sonucuna göre "**Her zaman**" düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise "**Ara sıra**" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda, en çok sahip

oldukları sınıf yönetimi becerisi, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “*Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etme ve gerekli önlemleri alma*” dır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ile gözlem sonucunun aynı yönde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “*Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi, etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenleme*” dir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve gözlemcinin aynı görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmenlerin görüşlerine göre “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma*”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanma*”, gözlem sonucuna göre ise “*Dersin başında öğrencileri derse hazırlama*” dır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve gözlemcinin farklı görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi, öğretmenlerin görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “*Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanma*”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise, “*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma*” ve “*Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirme*” dir. Öğretmenlerin ve gözlemcinin aynı görüşte olmasına rağmen, öğretmen adaylarının görüşünün farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “*Derse zamanında girip çıkma*”dır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ile gözlem sonucunun aynı yönde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmenlerin görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “*Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma*”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise,

“Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma” ve “Ders zamanını etkinliklere göre ayarlama” dır. Öğretmenlerin ve gözlemcinin aynı görüşte olmasına rağmen, öğretmen adaylarının görüşünün farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin görüşlerine göre “Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranma” ve “Öğrencilerle göz teması kurma”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Sesini etkili bir şekilde kullanma”, gözlem sonucuna göre ise “Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturma” dır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve gözlemcinin farklı görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmenlerin görüşlerine göre “Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlama”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturma”, gözlemcinin birinci gözlemlerine göre “Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlama” ve “Sesini etkili bir şekilde kullanma”, ikinci gözlemlerine göre ise “Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlama” dır. Öğretmenlerin ve gözlemcinin aynı görüşte olmasına rağmen, öğretmen adaylarının görüşünün farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Öğrencilere isimleriyle hitap etme”, gözlemcinin birinci gözlemlerine göre “Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etme”, ikinci gözlemlerine göre ise “Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etme” ve “İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranma” dır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemcinin farklı görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen görüşlerine göre “Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelme”, öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelme” ve “Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte

belirleme”, gözlem sonucuna göre ise *“İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale etme”* dir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemcinin görüşünün farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen görüşlerine göre *“Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışma”*, öğretmen adaylarının görüşlerine göre *“Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışma”* ve *“Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirme”*, gözlem sonucuna göre ise *“Dersin başında öğrencileri güdüleme”* dir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemcinin farklı görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda, en az sahip oldukları sınıf yönetimi becerisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre *“Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapma”*, gözlemcinin gözlemlerine göre ise *“Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürme”* dir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aynı görüşte olmasına rağmen, gözlemcinin görüşünün farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında yapılan birinci ve ikinci gözlemlerde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de gözlemlenen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri birinci ve ikinci gözlem arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Motivasyon alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda (Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim ve Davranış Yönetimi) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile

anlamalı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda 5. sınıfta okutan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda (Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan sınıf yönetimi dersinin ders saati 2

saatten 4 saate çıkarılabilir, dersin 2 saati teorik 2 saati ise uygulama olabilir. Uygulama saatinde öğretmen adayları tıpkı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde olduğu gibi ilköğretim okullarına gönderilebilir ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili örnek uygulamalar yapmaları istenebilir.

Öğretmenler, sınıf yönetiminin boyutları olan sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir ve öğretmenlerin bu boyutlarda yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla Milli Eğitim-egitim fakülteleri işbirliği çerçevesinde çeşitli kurs, seminer, konferans vb etkinlikler düzenlenebilir.

Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında sınıf yönetimine daha fazla önem ve ağırlık verilebilir. Hizmet içi eğitimlerin teorikten daha çok uygulama ağırlıklı olmasına dikkat edilebilir.

Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, bu bilimsel çalışmaların sonuçları, öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenler mevcut durumdan haberdar edilebilir. Böylelikle çalışmalarda ifade edilen eksiklik ve yetersizlikler belirlenmiş ve gerekli önlemler alınmış olur.

Öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden istenilen düzeyde yararlanabilmeleri ve teknolojiye karşı olan dirençlerini kırmak için teknoloji, öğretim teknolojileri, teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı konusunda hizmet içi seminerler düzenlenebilir.

Okulların ve öğrenme ortamlarının (sınıf, laboratuvar, atölye vb.) fiziki koşulları, öğrenmeye ve öğretmeye elverişli olacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir platform oluşturulabilir.

Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ilköğretim kademesinde ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak olan

benzer araştırmalar farklı ğretim kademelerinde ve alan öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir.

Sınıf yönetimiyle ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği yeni araştırmalar yapılabilir.

Bu alışma Afyonkarahisar Şehir merkezindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili bundan sonra yapılacak olan araştırmalar ilçe, kasaba ve köy okullarında gerçekleştirilebilir, elde edilen sonuçlar Şehir merkezinde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular., Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-42.
- Ada, Ş. (2009). Öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler., M. D. Karslı (Editör). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 157-182.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı., C. Gülşen (Editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 1-19.
- Akar, İ. (2009). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler., Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 87-113.
- Akbaşı, S. (2010). Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi., C. Gülşen (Editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 61-100.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akın, U. (2007, 5-7 Eylül). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Tokat.
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aksoy, N. (2000, Ekim). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 2, 5-9.
- Akyol, H. (2000). Olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 175-194.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alexander Rami, C. (2011). *Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and the mentoring experience*. Submitted To Northcentral University Graduate Faculty Of The School Of Education In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Educatin, Prescott Valley, Arizona.
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Apuhan, R. Ş. (2002). *Etkili öğretmenin temel davranışları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ataman, A. (2005). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 185-204.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Ayçiçek. Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balay, R. (2003). *2000' li yıllarda sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (Yenilenmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2009). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlar, Ç. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler., M. Çelikten (Editör). *Yapılandırımcı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 57-74.

- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 2-15.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. ve Gözler, A. (2007, 5-7 Eylül). *Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini algılama düzeyleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Tokat.
- Çeliköz, N. (2006). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve organizasyonu., R. Arı ve M. E. Deniz (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 55-88.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008, Kış). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri., H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss.1-34.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Denizel Güven E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

- Dilmaç, O. (2009, 1-3 Mayıs). *Görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma*. The First International Congress Of Educational Research de sunuldu, Çanakkale.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dönmez, B. (2008). Sosyal bir sistem olarak sınıf., M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları, ss. 13-27.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009, 1-3 Mayıs). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. The First International Congress Of Educational Research de sunuldu, Çanakkale.
- Ercan, A. R. (2006). *Öğrenmeyi etkinleştiren başarıyı yükselten öğretmen davranışları*. (4. Baskı). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. (13. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş. (Eğitim ve toplum)* (4. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik durumlarda öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi.*, 137, 40-58
- Erken, V. (2002). *Sınıf yönetimi öğretmenin kitabı*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Foxworthy, J. E. (2006). *Teachers' beliefs about classroom management*. Submitted In Partical Fulfillment For The Degree Master Of Education, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario, Canada.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2001). *E.Ö.E Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci., Z. Cafoğlu (Editör). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık, ss. 163-212.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002, Kış). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.*, 29, 69-80.
- Halis, İ. (2003). Sınıf içi davranışlar., Ö. Üre (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları, ss. 155-182.
- Hammond Stoughton, E. (2007). How will I get them to behave?: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplin. (5. Baskı)., E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algularına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karlı, M. D. (2009). İlköğretimde sınıf yönetiminin anlamı ve önemi., M. D. Karlı (Editör). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 5-25.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazu, H. (2009). Sınıfın fiziksel düzeni., M. D. Karlı (Editör). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 26-47.
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul – Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf organizasyonu., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 277-294.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri alguları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Korkut, K., ve Babaoğlan, E. (2010, Nisan). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Lee, K. and Choi, I. (2008). Learning classroom management through web-based case instruction: Implications for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 495-503.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2008, 23-25 Haziran). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. International Conference On Educational Science de sunuldu, Kıbrıs.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. (2. Baskı). Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers perception of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal Of Educational Studies*, 2(3), 305-312.
- Ozankaya, Ö. (1977). *Toplumbilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. No: 403.
- Özdem, G. (2008). Sınıfta zaman yönetimi., B. Yiğit (Editör). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 159-169
- Özgan, H. ve Yılmaz, S. (2009, Ağustos). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 57-65.

- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkılıç, R. (2005). Sınıfta zaman yönetimi., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 85-100
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reupert, A. and Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268.
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal Of Educational Research*, 53, 182-191.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, A. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri., M. Çelikten (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 27-53
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 47-90.

- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Shin, S. and Sook Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39 (2), 286-309.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, I. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say3/v10s3m9.pdf> adresinden 1 Temmuz 2012' de alınmıştır.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Tabancalı, E. (2009). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri., H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 61-81.
- Taş, A. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler., H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 35-59.
- Taş, S. (2008). Sınıf yönetimi modelleri., B. Yiğit (Editör). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 129-144.
- Taşdan, M. ve Ertan Kantos, Z. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin., Z. Cafoğlu (Editör). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık, ss. 9-42.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 49-69.

- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. (11. Baskı). Ankara.
- Toker Arıkan, E. (2006). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulda dayak uygulamaları arasındaki ilişki (Ankara Güvercinlik endüstri meslek lisesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri., M. şışman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları, ss. 1-11.
- Tutkun, Ö. F. (2009). Sınıf düzeni., Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 235-265.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 195-207
- Uçar, R. (2004). *İlköğretim okulları II. kademedeki din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Kayseri il merkezi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uğur, O. A. ve Yenel, F. (2007, Nisan). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 149-173.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Wilson, N. L. (2012). *The principal's role in developing the classroom management skills of the novice elementary Teacher*. A Dissertation Presented Of Philosophy Degree The University Of Tennessee, Knoxville.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları., M. Yılman (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 37-44.
- Yalçınkaya, M. (2003). Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışları ve yönetimine ilişkin stratejiler., Ö. Üre (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları, ss. 183-216.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008, Kış). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295. Web: <http://www.esosder.org/dergi/23274-295.pdf> adresinden 20 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları., R. Arı ve M. E. Deniz (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 1-20.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar., B. Yiğit (Editör). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 13-26.
- Yiğit, B. ve Sadık, F. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler., B. Yiğit (Editör). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi, ss. 27-46.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler., C. Gülşen (Editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 21-60.

EKLER

EK 1: SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ

SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi** konulu doktora tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması, büyük ölçüde sizin anket sorularına vereceğiniz cevapların **samimiyetine** bağlıdır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda **sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizlilik ilkesine uyulacaktır**. Anketten geçerli ve güvenilir bir sonuç elde etmek için **lütfen bütün soruları cevaplayınız, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız**. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Aslı YÜKSEL

KİŞİSEL BİLGİLER

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

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

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

4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

3. **En Son Mezun Olduğunuz Okul:** 1. () Eğitim Fakültesi 2. () Eğitim Enstitüsü

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

5. () Diğer (Belirtiniz).....

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

4. () 41–50 arası 5. () 51 ve üzeri

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

4. () 4.Sınıf 5. () 5. Sınıf

SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ANKETİ

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

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

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

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

EK 2: SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ADAYI ANKETİ

SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ADAYI ANKETİ

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket, **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi** konulu doktora tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında ilköğretim okullarında gözlem yaptığımız öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili davranış ifadelerini, öğretmenlerin uygulama derecesini göz önünde bulundurarak sınıf öğretmenlerini değerlendiriniz. Araştırmanın amacına ulaşması, büyük ölçüde sizin anket sorularına vereceğiniz cevapların **samimiyetine** bağlıdır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda **sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizlilik ilkesine uyulacaktır**. Anketten geçerli ve güvenilir bir sonuç elde etmek için **lütfen bütün soruları cevaplayınız, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız**. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Aslı YÜKSEL

SINIF YÖNETİMİ ÖĞRETMEN ADAYI ANKETİ

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

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol eder.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alır.					
3	Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanır.					
4	Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenler.					
5	Derse, anlatılacak konuya ve yönteme göre uygun oturma düzeni oluşturur.					
6	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenler.					
7	Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.					
ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ						
8	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerini açıklar.					
9	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenler.					
10	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır.					
11	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanır.					
12	Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanır.					
13	Dersin başında öğrencileri derse hazırlar.					
14	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlar.					
15	Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendirir.					
16	Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanır.					

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

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
DAVRANIŞ YÖNETİMİ						
32	Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirler.					
33	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat eder.					
34	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip eder.					
35	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale eder.					
36	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelir.					
37	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranır.					
38	Öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarır.					
39	Öğrencilere isimleriyle hitap eder.					
MOTİVASYON						
40	Dersin başında öğrencileri güdüler.					
41	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik eder.					
42	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürür.					
43	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yapar.					
44	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir.					
45	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenir.					
46	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışır.					

EK 3: ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

Okul Adı		Gözlem Tarihi ve Saati				
Öğretmenin Adı Soyadı		Ders				
Cinsiyet		Konu				
Kıdem		Sınıf Mevcudu				
Mezun Olduğu Okul		Sınıf				
Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri almaktadır.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini almaktadır.					
3	Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini, dersi, anlatılacak konuyu, yöntemi, etkinlik türünü göz önünde bulundurarak düzenlemektedir.					
ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ						
4	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almaktadır.					
5	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanmaktadır.					
6	Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanmaktadır.					
7	Dersin başında öğrencileri derse hazırlamaktadır.					
8	Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve pekiştiricileri kullanmaktadır.					
ZAMAN YÖNETİMİ						
9	Derse zamanında girip çıkmaktadır.					
10	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanmaktadır.					

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
İLETİŞİM						
11	Öğrencilere nezaket kurallarına uygun, güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranmaktadır.					
12	Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlamaktadır.					
13	Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil, beden dili, jest ve mimikleri kullanmaktadır.					
14	Sesini etkili bir şekilde kullanmaktadır.					
15	Demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmaktadır.					
DAVRANIŞ YÖNETİMİ						
16	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip etmektedir.					
17	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale etmektedir.					
18	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranmaktadır.					
MOTİVASYON						
19	Dersin başında öğrencileri güdülemektedir.					
20	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürmektedir.					

EK 4: ARAŞTIRMA İZİN YAZILARI

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.03.20.02-605.99/
Konu : Araştırma İzinleri

01.02.12 6752

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE

İlgi: 21/02/2012 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/1710 sayılı Aslı YÜKSEL'in araştırma izin talebi yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" toplanarak "**Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**" tarafından 28.02.2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi**" doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru", "Araştırma Değerlendirme Formu" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ve rica ederim.


Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

1. Valilik Oluru (1 Sayfa)
2. Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3. Onaylanmış Veri Toplama Aracı (7 sayfa)

 EĞİTİM EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek! %100 DESTEK	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 Kızlar Okulu	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	AR-GE
			Tel : 0 272 213 76 03	E-posta : alyonmem@meb.gov.tr
			Edep : 0 272 214 05 87	Strateji03@meb.gov.tr
			Fax : 0 272 213 76 05	Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi				

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.03.20.02-605.99/
Konu : Araştırma İzinleri

28.02.12 6489

VALİLİK MAKAMINA

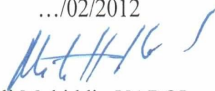
İlgi: 21/02/2012 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/1710 sayılı Aslı YÜKSEL'in araştırma izin talebi yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Aslı YÜKSEL'in 2011-2012 öğretim yılında "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)" konulu çalışması kapsamında Afyonkarahisar İli Merkez İlçeye bağlı İlköğretim Okullarının sınıf öğretmenlerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2012


Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (Form 2)

 EĞİTİME EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek! %100 DESTEK	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 kızlar okulu	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Ar-Ge
			Tel : 0 272 213 76 03	E-posta : afyonmem@meb.gov.tr
			Edep : 0 272 214 05 87	strateji03@meb.gov.tr
			Fax : 0 272 213 76 05	Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi				

FORM-2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Aslı YÜKSEL
Kurumu / Üniversitesi	GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Araştırma yapılacak iller	AFYONKARAHISAR
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Afyonkarahisar İli Merkez İlçeye Bağlı İlköğretim Okulları Sınıf öğretmenleri
Araştırmanın konusu	"Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi(Afyonkarahisar İli Örneği)"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	1. Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi (4 sayfa) 2. Öğretmen Gözlem Formu (3 sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aslı YÜKSEL'in "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi(Afyonkarahisar İli Örneği)" konulu çalışması hakkında, Afyonkarahisar İli Merkez İlçeye bağlı İlköğretim Okullarının sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmalarını yürütebilme isteği komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereğince;

KOMİSYON

02/2012

İbrahim YEŞİLİRMAK

Komisyon Başkanı


Hüseyin SAZLIK


Oğuzhan TEKİN

EK 5: ÖN UYGULAMA YAPILAN OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI

Sıra No	Okul Adı	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	Toplam
1	Atatürk İlköğretim Okulu	5	6	6	6	4	27
2	Beyazıt İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
3	Gedik Ahmet Paşa İlköğretim Okulu	1	2	2	2	2	9
4	Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
5	Hürriyet İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
6	Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu	1	2	2	2	2	9
7	Hüseyin Türkmen İlköğretim Okulu	2	3	2	2	2	11
8	Kadaifçioğlu Kız YİBO	2	1	1	1	1	6
9	Kasımpaşa İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
10	Namık Kemal İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
11	Oruçoğlu İlköğretim Okulu	4	4	4	4	4	20
12	Özel Zafer İlköğretim Okulu	2	3	2	2	2	11
13	Özlem Özyurt İlköğretim Okulu	2	2	2	1	1	8
14	Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
15	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
Toplam		29	33	31	30	28	151

EK 6: ANKET UYGULANAN OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI

Sıra No	Okul Adı	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	Toplam
1	125. Yıl İlköğretim Okulu	4	4	3	3	3	17
2	27 Ağustos İlköğretim Okulu	3	3	2	2	4	14
3	75. Yıl YİBO	1	1	1	1	1	5
4	Ali Çetinkaya İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
5	Ayşegül Arsoy İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
6	Bayraktepe İlköğretim Okulu	3	3	3	2	2	13
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2	2	2	3	11
8	Dumlupınar İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
9	Ekrem Yavuz İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
10	Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
11	Fatih İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	15
12	Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	15
13	Hisarbank 100. Yıl İlköğretim Okulu	3	3	4	3	4	17
14	Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	3	3	3	2	2	13
15	Huriye Aşkar İlköğretim Okulu	1	1	1	2	1	6
16	Kadınana İlköğretim Okulu	3	2	2	2	2	11
17	Kazım Özer İlköğretim Okulu	3	3	3	2	3	14
18	Kocatepe İlköğretim Okulu	4	4	3	3	3	17
19	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	4	3	3	3	3	16
20	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	1	2	1	1	6
21	Mehmet Yağcıoğlu İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	15
22	Merkez TOKİ İlköğretim Okulu	3	3	3	2	3	14
23	Methiye Dumlu İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
24	Nurettin Karaman İlköğretim Okulu	2	1	1	1	1	6
25	Osman Attila İlköğretim Okulu	4	4	3	3	2	16
26	Öğretmen Saniye Sayıoğlu İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
27	Özerler İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	5
28	Sahipata İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	10
29	Salim Pancar İlköğretim Okulu	2	2	2	1	2	9
30	Selçuklu İlköğretim Okulu	3	2	2	2	2	11
31	Şemsettin Karahisar İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	15
32	TED Afyon Koleji Özel İlköğretim Okulu	2	2	2	2	1	9
33	Yunus Emre İlköğretim Okulu	3	2	2	2	3	12
34	Yüksel Varlı İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	15
Toplam		85	80	78	72	77	392

