

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI

747503

KONYA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARI I. KADEME
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDEKİ
YETERLİLİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR

Hazırlayan

Cennet ÖZER TAŞKAYA

KONYA

2004

ÖZET

Bu araştırmada, Konya ili ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlik düzeyleri kendi görüşlerine göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türünün sınıf yönetimi yeterliliğinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirip getirmediğine bakılmıştır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin Crombach Alfa güvenilirlik kat sayısı “.95” olarak çıkmıştır. 5’li Likert tipi bu ankette, sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili 35 madde yer almaktadır.

Bu araştırmanın evrenini, Konya ili merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi (random) yolla seçilmiş 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bulgular “SPSS 11.0” paket programı yardımıyla yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin bütününe bakıldığında, ortalama olarak sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri kendi görüşlerine göre “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Yeterlik düzeylerine bakıldığında, kendini “Hiç Yeterli Değilim” düzeyinde gören katılımcı çıkmamıştır, 2 katılımcı kendini “Biraz Yeterli”, 19 katılımcı “Orta Düzeyde Yeterli”, 105 katılımcı “Oldukça Yeterli”, 182 katılımcı “Tamamen Yeterli” düzeyde görmektedir.

2. Maddelere bakıldığında, en düşük düzeyde çıkan madde “4.03” ortalama ile 23. madde, “Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada” ve 34. madde, “Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada”, en yüksek düzeyde “4,48” ortalama ile 25. madde, “Sınıfa zamanında girmede” görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.



ABSTRACT

In this research teachers who are working in the 1. level of primary schools in the city of Konya evaluated their own performances about classroom management. Another important point evaluated in this research is if gender, level of experience or the graduate school of the teacher makes any significant difference in the classroom management.

Research is made in scanning model. The poll which is used in the research is developed by the researcher. The Crombach Alpha confidence level of the research is “.95”. In this Likert with 5 type poll, there are 35 points about the adequacy of the classroom management.

Teachers from the main districts of the Konya; Karatay, Meram, Selçuklu establishes the center of the research. Research sampling consists of 308 randomly selected teachers.

Results are evaluated with “SPSS 11.0” package programmer. These are the results after evaluating the findings.

1- By looking all teachers, average class administration adequacy is “Absolutely Adequate” according to their own ideas. By looking the adequacy levels there is no participant who thinks that her/himself is “Absolutely Inadequate”.

2- By looking to the points the least leveled point is, with the average of “4.03”, point number 23; “Preventing the unnecessary interruptions in the class” and point number 34; “Be in cooperative with the environment for the best interest of the student. Highest average is “4.48” of the point number 25 “Attending to the class on time”.

3- There is no significant differences in the classroom management adequacy of the teachers when comparing teachers according to gender

4- There are significant differences in the classroom management adequacy of the teachers when comparing teachers according to level of experience.

5- There are significant differences in the classroom management adequacy of the teachers when comparing teachers according to graduate schools.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	iii
KISALTMALAR	ix
ÖN SÖZ	x

I. BÖLÜM GİRİŞ

Problem	1
Problem Cümlesi	3
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	5

II. BÖLÜM İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1. Öğretmenlik Mesleği	6
2. Öğretmen Yeterliği	9
3. Sınıf Yönetimi	12
4. Sınıf Yönetimi Modelleri	14
4.1. Tepkisel Model	15
4.2. Önlemsel Model	15
4.3. Gelişimsel Model	16
4.4. Bütünsel Model	16
5. Sınıf Yönetiminin Boyutları	17
5.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni	17
5.1.1. Öğrenci Sayısı	18

4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
---	----

V. BÖLÜM SONUÇ

Tartışma	71
Sonuç	76
Öneriler	78
KAYNAKLAR	80
EKLER	86
Ek-1. Anket İzni	87
Ek-2. Anket Formu	88
Ek-3. Sınıf Yerleşim Plânları	91
Ek-4. Ders Plânı Örneği	95
Ek-5. Faktör Analizi	96
Ek-6. Katılımcıların Ortalama Puanları	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Rollerini	11
Tablo-2. Sınıf İçerisinde Kullanılan Övgüde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	29
Tablo-3. Ders Akışı ve Öğretim Yöntemlerinin Kullanılışı	32
Tablo-4. Yapılan Etkinliğe Göre Bir Konuyu Anlama Oranı	33
Tablo-5. Öğretim Etkinliklerinin Zamanlaması	37
Tablo-6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları, Çalıştıkları Okullar ve Bu Okulların Bağlı Bulunduğu İlçeler	58
Tablo-7. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları	60
Tablo-8. Katılımcıların Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları	60
Tablo-9. Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları	61
Tablo-10. Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırı	62
Tablo-11. Anket Maddelerindeki Ortalama Değerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri	64
Tablo-12. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Cinsiyet İlişkisi	66
Tablo-13. Sınıf Yönetimini Yeterlikler ile Meslekî Kıdem İlişkisi	67
Tablo-14. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Mezun Olunan Okul İlişkisi	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Öğretmen eğitim programlarının görünümü	8
Şekil-2. Ders materyallerinin özellikleri	35
Şekil-3. Zaman Kullanım Düzeyleri	36
Şekil-4. İletişim Düzeni	38
Şekil-5. Eğitim Öğretim Süreci	39
Şekil-6. Katılımcıların Aldıkları Ortalamalar Grafiği	63
Şekil-7. Geleneksel Sınıf Yerleşim Düzeni	87
Şekil-8. Bireysel Sınıf Yerleşim Düzeni	88
Şekil-9. Tek Grup Sınıf Yerleşim Düzeni	89
Şekil-10. Çok Grup Sınıf Yerleşim Düzeni	90

KISALTMALAR

Bkz.: Bakınız

diğ.: diğeri

Ed.: Editör

F: Frekans

İ.Ö.O.: İlk Öğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Katılımcı sayısı

vb.: ve benzeri

s.: sayfa

TED: Türk Eğitim Derneği

uy.: uyarlanmıştır

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

5.1.2. Yerleşim Düzeni	19
5.1.3. Işık-İst-Renk	20
5.1.4. Görünüm (Estetik) ve Gürültü	21
5.1.5. Temizlik	23
5.2. Plan-Program Etkinlikleri	23
5.2.1. Program	24
5.2.2. Plân	25
5.2.3. Motivasyon (Güdü)	28
5.2.4. Öğretim Yönetimi	30
5.2.5. Eğitim Teknolojisi ve Araç-Gereç Kullanma	34
5.3. Zaman Yönetimi	36
5.4. İlişki (İletişim) Düzenlemeleri	40
5.5. Davranış Düzenlemeleri	43
5.5.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	44
5.5.2. Disiplin	48
Konu ile İlgili Araştırmalar	50

III. BÖLÜM YÖNTEM

Araştırmanın Modeli	58
Evren ve Örneklem	58
Verilerin Toplanması	62
Veri Toplama Aracı	62
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	62

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliklerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar	67

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim anlayışı, öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli bir hâle gelmiştir. Bütün etkinlikler, plânlar, programlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaya çalışılmaktadır. Ancak, son yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenin eğitim faaliyetleri açısından ne kadar önemli olduğu, adeta yeniden keşfedildi. Çünkü, eğitimin unsurları ile öğrenci arasındaki köprü, öğretmendir. Öğretmen, öğrenci ile en yakından ilgilenen ve her şeyi ile örnek alınan kişidir.

Öğretmen, öğrenmeyi sağlayabilmek için bütün becerilerini ortaya koymak zorundadır. Bu beceriler sınıf yönetimi alanı içine girer. Sınıf yönetimi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla sınıfta gerekli ortamı oluşturmak demektir.

Bütün öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimleri hizmet öncesi eğitim sırasında verilmelidir.

Son yıllarda önemi artan sınıf yönetimi konusunda, ülkemizde de pek çok araştırma yapılmış, kitaplar ve makaleler yazılmıştır. Bu çalışmada Konya ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanındaki yeterlikleri kendi görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırma 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Problem durumu, ikinci bölümde ilgili yayın ve araştırmalar, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar beşinci bölüm ise araştırma bulguları ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarının ve içeriğinin özellikle sınıf öğretmenleri ve diğer öğretmenlere yararlı olacağı ümit edilmektedir.

Bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen danışman hocam, Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, çalışmada önemli katkıları olan, Prof. Dr. Musa Gürsel'e, Yrd. Doç. Dr. Ali Murat SÜN BÜL'e, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ'ye, Öğr. Gör. Sait AKBAŞLI'ya, Öğr. Gör. Naciye AKSOY'a, Özgür ÖZCAN'a, Atiye NAZLI'ya, Arş. Gör. Emre ÜNAL'a Arş. Gör. Turan TEMUR'a Arş. Gör. Hakan Dündar'a, Arş. Gör. Serdarhan Musa Taşkaya'ya ve ankete katılan bütün öğretmenlerimize teşekkür ediyorum.

Cennet ÖZER TAŞKAYA

2004 KONYA

I. BÖLÜM GİRİŞ

Problem

Eğitim terimi, bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini ifade eder (Kurtkan, 1982, s.28). Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi arttırmak, ancak eğitim sisteminin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında, öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında, kilit rolde öğretmen vardır.

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendi yaşantıları sonucunda meydana gelen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istenilen davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994: s.76). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın yönetimi, öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir (Arı ve Saban, 2000: s.19).

Sınıf yönetiminin herkesçe kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Sınıf yönetimi çok boyutlu olduğu için çeşitli tanımları yapılmıştır. Lemlech'e göre sınıf yönetimi: "Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Eğitim programlarının hazırlanması, kaynakların temin edilmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesidir", Woolfork ise sınıf yönetimini şöyle tanımlamaktadır: "Olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerdir". Seifert'e göre sınıf yönetimi: "Sınıf içi etkinliklerin düzgün olarak yürütülmesini sağlama ve sınıftaki kesintileri en aza indirme tekniklerini içerir" (Erden , 2003: s.17).

Kısaca sınıf yönetimi, etkili bir eğitim gerçekleştirmek amacı ile yapılan bütün etkinlikleri kapsar. Sınıfı yönetmek, eğitimi etkileyen değişkenleri çok iyi tanımayı

gerektirir. Sınıf yönetimini etkileyen, öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, çevre, aile gibi değişkenler vardır (Aydın, 2000: s.15).

Sınıf yönetimi denince akla ilk gelen, sınıfta disiplini sağlamaktır. Ancak, sınıf yönetimi sadece disiplin sorunları ile ilgili değildir. Sınıf yönetimi içinde disiplinden başka boyutlar da vardır. Başar'a (2001 s.5) göre, sınıf yönetiminin boyutları şunlardır:

1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni
2. Plân-Program Etkinlikleri
3. Zaman Yönetimi
4. İlişki Düzenlemeleri
5. Davranış Düzenlemeleri

Öğretmenlerin, bu boyutlarda adı geçen alanlarda, belirli bir yeterlik düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ile verilmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullarda kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaları ve yenilikleri takip ederek, sınıf yönetimi yeterliklerini sürekli geliştirmelerini sağlayacak önlemler alınmalıdır.

Öğrenci başarısında, öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili iki temel yeterlik, öğretim yöntemlerine ve sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleriyle ilgilidir (Arı ve Saban, 2000: s.19).

Gökçe'ye (1999: s.29) göre yeterli öğretmen: Mesleğin gerektirdiği görev ve hizmetleri başarıyla yerine getiren kişidir. Yani yeterlik, doğrudan doğruya kişinin sahip olduğu özellikleri ya da nitelikleri içermektedir. Özellikle ilköğretim basamağındaki çocuklar için öğretmenin sahip olduğu yeterlikler son derece önemlidir. Çünkü, bu yaşlardaki çocuklar, okulda öğrenmenin yanı sıra, hayatla ilgili şeylere karşı tutumlar da geliştirmektedirler. Aynı zamanda fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden de hayatlarının en kritik yönlerini yaşamaktadırlar. Bu dönemin izleri ilerideki hayatlarını tamamen etkileyebilecek kadar güçlü olarak ortaya çıkabilir. Öğretmen, eğitim-öğretim ortamını sağlarken bir yandan da iyi bir iletişim kurarak sınıfındaki öğrencilere örnek olmak durumundadır.

Öğretmenlerin eksikliklerini görebilmeleri için sınıf yönetimi yeterliklerine sahip olup-olmadıkları zaman zaman ölçülmeli ve hizmet içi kurslarla bu eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır.

Türkiye'de yapılan öğretmen yeterlikleriyle ilgili araştırmalar genellikle öğretmenlerin performansını ölçmeye yöneliktir. Burada öğretmen yeterlikleri,

genellikle, öğrencilerin başarısına göre değerlendirilmektedir (Gökçe, 1999: s.85). Özellikle son birkaç yıl içinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin veya ilköğretim müfettişlerinin öğretmen hakkındaki görüşleri ile öğretmen yeterliklerinin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bunlarla birlikte, zaman zaman gözleme de başvurulmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kendileri hakkındaki öz yeterlik algıları alınarak da öğretmen yeterlikleri belirlenebilir.

Kuran'a (2002: s.269) göre, öğretmen yeterliğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin genel amacı: Öğretmene yaptığı işinin değerini göstermektir. Öğretmen yeterliğinin değerlendirilmesi: Öğretmenin işlerini iyi yapıp yapmadığının, eksiklerinin olup olmadığının ortaya konulması ve dönüt sağlaması açısından da önemlidir. Bu da öğretmenlerin kendilerini tanımalarına ve eksiklerini gidermelerine imkân sağlar.

Problem Cümlesi

Konya ili, ilköğretim I. kademe okullarında, 2003-2004 öğretim yılında, görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre, sınıf yönetimindeki yeterlikleri hangi düzeydedir? Cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri, sınıf yönetimi yeterliklerinde, anlamlı bir farklılaşma meydana getirmekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Konya ili, ilköğretim I. kademe görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlik düzeylerinin hangi seviyede olduğunu öğretmenlerin kendi görüşlerine göre ortaya koyarak, öğretmenlik mesleği açısından büyük öneme sahip sınıf yönetimi yeterliklerini etkileyen unsurları belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri meslekî kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek veriler, Konya ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin ortaya konulmasına yardım etmesi açısından önemlidir. Bu çalışma, daha sonra yapılacak sınıf yönetimi yeterlikleri konusundaki çalışmalara da ışık tutabilecektir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni yetiştiren kurum görevlilerine, ortaya konulan bulgular, sonuç ve öneriler vasıtasıyla, sınıf yönetimi yeterlikleri hakkında fikir vermesi ile katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın plânlanıp yürütülmesinde, bir takım varsayımlardan hareket edilmiştir. Bunlar:

1. Araştırma için seçilen denekler, belirlenen ve bilinen sınırlar içinde, alındıkları evreni temsil edebilecekleri varsayılmıştır.
2. Araştırmacı tarafından geliştirilerek uygulanan anket, amaç için gerekli bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin, sorulara verdikleri cevapların doğru ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları:

- 2003-2004 eğitim öğretim yılında, Konya ili merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarının I. kademe 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflarını okutmakta olan 308 sınıf öğretmeniyle,

- İlköğretim okullarının I. Kademesinde 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıfları okutmakta olan iki grup öğretmen vardır:

- a) Sınıf Öğretmenleri
- b) Branş Öğretmenleri

Bu araştırma sadece sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

- Genelleme açısından, sadece araştırma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenleriyle,

• Amaçlar açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere cevap bulunması ile,

- Kapsam açısından, uygulamayı yapan, sınıf öğretmenlerinin davranışlarıyla,
- Literatür bakımından, kaynakçada belirtilen kaynaklarla, sınırlıdır.

Tanımlar

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı

İlköğretim: Ülkemizde bütün çocukların zorunlu olarak gitmesi gereken, 1.-8. sınıfları kapsayan okul, temel eğitim kurumları.

Kıdem: Mesleğe başladığı günden, bu güne kadar geçen süre.

Metot: (Fr.) Belli bir gayeye ulaşmak için tutulan yol, usûl, sistem, yöntem.

Motivasyon: GÜDÜ

Okul: İlköğretim okulu.

Öğretmen: Sınıf öğretmeni.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarının birinci kademesinde görevli ve 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflardan her hangi birinin bütün derslerine girebilecek eğitimi almış ve gerekli yeterlikte olan öğretmen.

Teknik: Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan metotların hepsi, usûl, metot. Bir yöntemin uygulanış şekli.

Yönetim: Amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder.

Yöntem: Öğretim yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol (Aydın, 2000: s.39). Usûl, metot, tarz.

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlik mesleği, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi boyutları ile ilgili kavramsal açıklamalar, konu ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yayınlanan kitaplar, dergiler, internet kaynakları, tezler ve makalelerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca bu bölümde, sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1. Öğretmenlik Mesleği

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun en belirgin özelliklerinden biri de, sürekli daha iyiye, daha güzele ve daha fazlasına sahip olma isteğidir. Bu özellik sayesinde, günümüz modern toplumları meydana gelmiştir. Daha iyiyi, daha güzeli arama çabasında yeterliklerinin sınırlarının farkına varıp, diğer insanlarla işbirliği yapma yoluna giden insanlar, bunun için örgütler oluşturma yoluna gitmişlerdir. Toplumlar için hayati öneme sahip olan eğitimde ise, örgütlenme okullaşma şeklinde ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde, cumhuriyetle birlikte okullaşmanın hızla arttığı görülmektedir. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre okullar örgün ve yaygın olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimden meydana gelir (Gürsel, 1997: s.11).

“İlköğretim, eğitim sistemimizin temel taşıdır. 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunun 22. maddesine göre ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlarımız için zorunludur” (Gürsel, 1997: s.147).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu madde 25’e göre, ilköğretimin amaç ve görevleri şunlardır (MEB, 1997: s.13):

1. Her Türk çocuğunu iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir.
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Bu eğitim kademesinde çocuğa, toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşama kural ve becerileriyle yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve beceri kazandırılır (Erdem, 1998: s.175). Bunu kazandıracak olanlar ise sınıf öğretmenleridir.

Eğitim-öğretim: öğrenci, öğretmen, amaç, konu, metot ve çevre öğelerinin bulunduğu bir ortamda, bunların karşılıklı etkileşimleriyle oluşmaktadır. İyi bir öğretim bunların birbirleriyle uyumlu ve işbirliği içinde yürütülmesi ile mümkündür. Eğitim ve öğretimin, öğretmen, öğrenci, amaç, konu, yöntem ve çevre gibi unsurları vardır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.39). Görüldüğü gibi eğitim sistemi, toplumun bütün kesitlerini içine alan bir çok unsurdan oluşmuştur. Ancak: Öğretmen ögesi sistemin odak noktasında yer almaktadır, çünkü eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda, öğretmenin sınıf ortamındaki performanslarına bağlıdır (Baloğlu, 2001: s.5).

Eğitim kurumunun, öğretme-öğrenme ilişkisi içinde doğal olarak oluşmuş ilk eğitim mesleği öğretmenliktir (Başaran, 1994: s.77). Öğretmenlik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde şöyle tanımlanmıştır: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Ataunal, 2000: s.66).

Uçan'a (2001: s.53) göre ise öğretmenlik: Öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi ve görevidir.

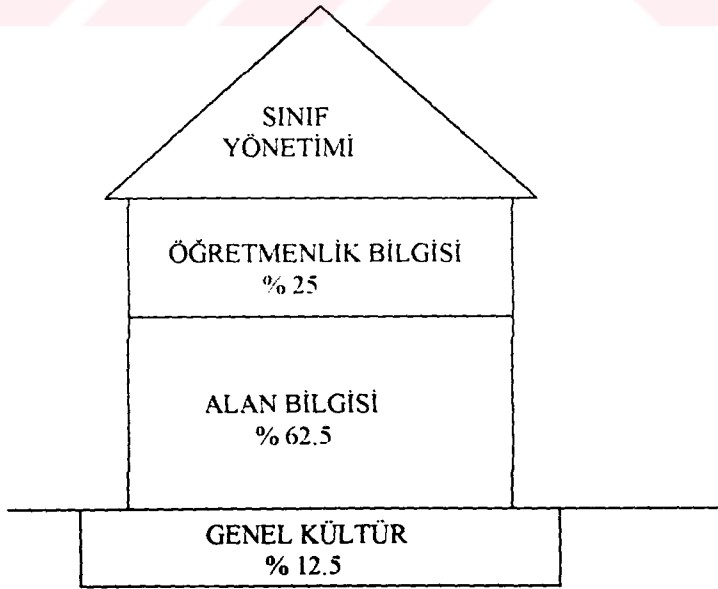
Günümüzde değişik öğretmenlik alanları bulunmaktadır. Bunlardan biri de sınıf öğretmenliğidir. Ülkemizde, hâli hazırda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, farklı kademelerdeki okullardan mezun olarak öğretmenliğe başlamışlardır. Günümüzde ise, sınıf öğretmenliği mesleği, sadece fakülte mezunlarına açık bir meslek durumuna gelmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren fakülteler: Eğitim fakülteleridir. Bunun yanı sıra, zaman zaman diğer fakültelerin mezunları da, formasyon (öğretmenlik bilgisi) sertifikası sahibi olmak şartıyla, öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden ve üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ve bunların denkliği Millî Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilen yurtdışı kurumlardan mezun olanlar arasından Millî Eğitim Bakanlığı'nca seçilirler (Başaran, 1994: s.78).

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, öğretmenlik bölümleri sayısı günümüzde oldukça çeşitlenmiştir.

01.06.2000 Tarih ve 340 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile yürürlüğü giren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ve Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'da (Madde 4/h) öğretmenlik mesleğinde alan (bölüm): "Öğretmen adayları ve öğretmenlerin atamalarına esas olan lisans düzeyindeki öğrenimleri" olarak tanımlanmıştır (Uçan, 2001: s.65).

Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda alanlarında yeterli eğitimi almaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimi, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi alanlarıdır. Baloğlu (2001: s.51), öğretmen eğitiminin bu üç alanını, iki katlı bir eve benzetmiştir. Şekil-1' de görülen genel kültür binanın temelini oluşturmaktadır. Eğitim fakültelerindeki Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları ile Yabancı Dil gibi kültür dersleri bu kapsamda görülebilir. Alan bilgisi öğretmen eğitim programlarının sağlam bir temeli üzerine inşa edilen ilk katıdır. Bu katı, uzun bir koridor boyunca sıralı bulunan odalara benzetmek mümkündür. Bu koridor boyunca sıralı her bir oda, ayrı bir yeterliği ifade eder. Ancak, bir odadan diğerine gidebilmek için, bulunulan odadan bir sonraki odanın anahtarını (bilgiyi) almak gerekmektedir. Yani, bu kattaki öğrenmeler birbirlerinin ön koşuludur. Giriş dersleri genellikle ilk numaralı odalarda, geliştirme ve sonuç dersleri ise daha ileri seviyede yer alır. Formasyon eğitimi ise, binayı tamamlayan ikinci kattır. İyi bir öğretmenlik eğitimi için binanın her iki katı da aynı sağlamlıkta olmalıdır.



Şekil 1. Öğretmen eğitim programlarının görünümü (Baloğlu, 2001: s.52)

Öğretmenlik mesleği, sürekli kendini geliştirmeyi ve yetiştirmeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü, dünya da gittikçe artan bir hızda büyük ve köklü değişimler olmaktadır. Öğretmenin bu yeniliğe ayak uydurması ve aynı zamanda da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi gerekmektedir (Başaran: 1994: s.78).

2. Öğretmen Yeterliği

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından, çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002: s.269).

MEB'e (2002: s.11) göre yeterlik kavramı: Bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliği ise: Öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan, alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir.

Büyükkaragöz ve arkadaşlarına (1998: s.16) göre: "Öğretmenin niteliği ve yeterliği öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür". Özdemir ve Yalın'a (1998: s.16) göre: iyi bir öğretmenin sahip olması gereken üç önemli yeterlik vardır. Bunlar:

1. İçinde olma (Sınıfta olup bitenin farkında olma).
2. Hakim olma (Derse hazırlıklı gelip konuya hakim olma).
3. Öğrenci merkezli olma.

MEB'e (2002: s.17) göre: öğretmenin genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme alanında yeterli olması gerekmektedir. Eğitim Şûrası'nda bu üç alan için belirlenen yeterlik düzeyleri şöyledir (Gömleksiz, 2002: s.155):

Genel Kültür: % 10.4

Alan Bilgisi: % 64.6

Öğretmenlik Bilgisi: % 25

Genel kültür alanına ilişkin bilgi ve beceriler: Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık, matematik, bilim felsefesi, psikolojisi, sosyoloji, ekonomi, sanat, temel sağlık bilgisi, bilim ve teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma, sivil savunma vb. konu alanlarını kapsar. Öğretmenlerin genel kültür bilgi ve becerilerinden bazıları şunlardır (MEB, 2002: s.18):

1. Olay ve olguları farklı disiplinler arası kavramları kullanarak açıklayabilme.
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağını kurma.
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme.
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma.
5. Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme.

Öğretmen yeterliklerinin ikinci boyutunu özel alan bilgisi oluşturur. Örgün eğitim kurumları, kültürün ve daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları genellikle tarih, coğrafya, matematik, edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir (Erdem, 1998: s.44).

Öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri öğrencileri doğrudan etkileyebilecek kadar önemlidir. Öğretmenlerin özel alana ilişkin bilgi ve becerileri şunlardır (MEB, 2002: s.18):

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama.
2. Farklı görüş kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama.
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme.
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme.
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve geliştirme.
6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirilmesine imkân verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma.
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme.

Öğretmenin sahip olması gereken üçüncü yeterlik ise eğitim-öğretim yeterlikleridir. Bunlar: öğrenciyi tanıma, öğretim sürecini plânlama, materyâl geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme (MEB, 2002, s.17).

Bursalıoğlu ise yeterliğe başka bir anlam yükleyerek, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı olarak tanımlamıştır (Gürsel, 1997: s.82).

Rol ise, bir bireyden beklenen davranış biçimleri olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin çeşitli rolleri vardır (Terzi ve ark. 2003: s.45). Bunlar okul içi ve okul dışı roller olarak ikiye ayrılmaktadır. Okul içi roller sınıf içi ve sınıf dışı rolleri kapsamaktadır. Tablo-1'de öğretmenin sınıf içi rolleri görülmektedir (Çeliköz, 2003: s.357).

Tablo-1. Öğretmenin Sınıf İçi Roller (Çeliköz, 2003: s.358'den uy.)

SINIF İÇİ ROLLER
1- Model
2- Lider
3- Bilgi Kaynağı
4- Yargıç
5- Ana-Baba
6- Rehber
7- Danışman
8- Sosyolog
9- Teknolog

Öğretmenlerin bu rolleri, eğitimdeki değişmelere ve gelişmelere paralel olarak geleneksel alandan çağdaş alana doğru gelişmektedir. Öğretmenin okuldaki geleneksel rollerine baktığımızda en önemli rolünün "Bilgi Yayıncılık" olduğunu görmekteyiz (Erdem, 1998: s.154).

Bilgiyi öğrencilere aktaran, öğrenme etkinliklerini yönlendiren, rehberlik eden öğretmenin yaptığı rolde kendine güveni tam olmalıdır. Bu görevleri yerine getirirken öğretmenlerin yapması gereken bazı işlemler vardır. Bunlar (Karakoç, 1998: s.14):

- Plânların hazırlanması
- Öğretimi sağlama
- Derse bir önceki öğrenmeleri ve ön koşul bilgileri özetleyerek başlama
- Hedefleri öğrencilere duyurma
- Detaylı açıklama yapma
- Alıştırma yapma
- Öğrencilerin ilgilerini konuya toplama

Roller belirlendikten sonra gelen sorun, bu rolleri oynayabilmek için hangi yeterliklere ihtiyaç olduğudur. Öğretmen yetiştirme işi yeterlik temeline oturduğunda,

yetenekli ve istekli olanları seçme, ihtiyaç duyulan yeterliklere göre yetiştirme, meslek değerlerini oluşturma ve koruma, yetiştirme sisteminin geçerliliğini düşük tutma ile de değerlendirmeye yönelik sorunlar çözülmüş olacaktır (Başar, 1995: s.55).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanabilmeleri için öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü yatay ve dikey geçişlere imkan verecek biçimde düzenlenir (Ataunal, 2000: s.66).

3. Sınıf Yönetimi

Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetimi sıra dizinin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinde çok önemlidir. Eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Başar, 2001: s.4).

Sınıf yönetimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Celep'e (2000: s.1) göre: sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için, sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir.

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denilince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır. Geleneksel sınıf yönetimi anlayışı öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurması esası üzerinedir (Turan, 2004: s.2).

Köktaş'a (2003: s.1) göre: sınıf yönetimi, öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimleriyle amaçlanan bilgi ve yetenekleri verimli bir şekilde ulaşmayı hedefleyen, eğitim öğretim ortamının düzenlenmesini içeren etkinliklerin tümüdür. Etkili öğretim için sınıf yönetimi ilk şarttır.

Boz'a (2003: s.39) göre: sınıf yönetimi ise, öğrenme için uygun ortamın sağlanması, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir.

Ağaoğlu'na (2002: s.7) göre: sınıf yönetimi genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için plânlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümüdür.

Bütün bunlardan anlaşıldığı üzere sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfın fiziksel düzenine, kullandığı zamana, öğretim yöntemlerine, öğrenci ile iletişimine hakim olarak öğretimi yapabilme yeterliğini göstermesidir.

Köktaş`a (2003: s.3) göre sınıf yönetiminin ana esasları şunlardır:

1. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta düzeni oluştururken gündemine alacağı eylemleri ve stratejileri içerir.
2. Öğrencinin uyması ve başarması gereken düzenin kabul edilebilir sınırlılıkları belirler.
3. Öğretimle ilişkili olarak diğer öğrencilerin öğrenme hakkını engelleyen, kişilerin ruhsal ve fiziki güvenliğini tehdit edecek ya da malzemeye zarar verecek istenmeyen davranışların önlenmesini sağlar.
4. Öğrencinin yanlış olarak nitelendirilmeyecek davranışlarını kapsayacak bir yaklaşımla ödevlerini yapmalarını ve başarımlarını sağlar.
5. Sınıfta düzeni oluşturabilmek için öğretmenin disiplinini sağlaması,
6. Sınıfta yönetmek ve yönetmek için yapılan plânlama ve ders yılı programının organizasyonu gibi etkinlikler yoluyla düzen oluşturmak ve bu düzeni sürdürmek.
7. İstenmeyen davranışa gereken cevabı vererek, incelikle, yatıştırarak ve durumsal yardımda bulunarak düzeni oluşturmak.
8. Sınıf yönetimine ilişkin amaçları, değerleri ve inançları kararsızlığa düşmeksizin uygulanarak tercih edilen yönetim biçimine karar verebilmek.

Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak, ikincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilme becerisi kazandırmaktır (Karip, 2002: s.2).

“Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü, sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Yani, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır” (Aydın, 2000: s.1).

Öğretmenlerin, eğitiminden sorumlu oldukları öğrencilerinin iyi yetişmeleri için gerekli olan sınıf ortamını, eğitim-öğretim ortamını hazırlamaları gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi göstermesine bağlıdır. Turan (2004: s.3)’a göre: etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bütün yeterliklere sahip olmasının yanı sıra içinde yaşadıkları toplumu şekillendiren politik, ekonomik ve kültürel değişkenleri çözümleyebilen, entellektüel bir kişilik örüntüsüne ve liderlik becerisine sahip olması da mutlak gerekliliklerdendir.

Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenler için dört basit kural vardır: İçinde olma, dışında olma, ilişkili olma, iyi geçinme. Öğretmen sınıfa girince selamlaşmalı, bazen öğrencilerin yanına oturmalı, derse zamanında başlamalı, sınıf içinde oluşacak gürültüyü önlemeli, iyi bir iletişim kurmalı, sürekli ilişki içinde olmalı, öğrencilerin başta isimlerini olmak üzere haklarındaki bilmesi gereken her şeyi öğrenmeli ve öğrencilerin öğrenme durumlarının gidişatını takip etmelidir (Smith and Laslett, 1993: p 3)

Eğitim ve öğretim faaliyetleri sadece öğretmen ve öğrenciler ile meydana gelen bir durum değildir. Bazı değişkenler sınıf yönetimini doğrudan olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Boz, 2003: s.68). Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim gerçekleştirmek amacı güden bütün etkinlikleri kapsar. Bu sebepten dolayı sınıfı yönetmek, eğitimi etkileyen değişkenleri tanımayı gerektirir. Sınıf yönetimi değişkenleri şunlardır (Aydın, 2000: s.15):

1. Öğretmen
2. Öğrenci
3. Okul
4. Program
5. Eğitim Ortamı
6. Eğitim Yönetimi
7. Çevre
8. Aile

Bu değişkenler içinde öğretmen en stratejik (belirleyici) olanıdır. Çünkü: etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Bunların yanı sıra eğitim ortamı için gerekli ruhsal ve fiziksel şartların yerine getirilmesinden de öğretmen sorumludur. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğretmenin sistemin bütün değişkenlerini bütünleştirerek uyum içinde çalışmasını sağlaması gerekmektedir (Aydın, 2000: s. 15).

4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi: zamana, sınıfın özelliklerine, öğretmene göre değişik modellerle yapılabilir (Başar, 2001: s.6). Köktaş'a (2003: s.7) göre: "Öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterliği, büyük ölçüde etkili sınıf yönetimi dinamiğini anlaması işlevidir". Sınıf yönetiminde değişik yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlar:

- Zorlayıcı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Korkutma Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Özür-İzin Verici Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Yönergeli Çözümler Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Eğitimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Davranış Değiştirme Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

- Sosyo-Duygusal İklim Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Grup İlerleme Sınıf Yönetimi Yaklaşımı
- Çözümleyici Çoğulcu Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Eğitim ve toplumsal alandaki gelişmelere ve değişmelere bağlı olarak, sınıf yönetimi modelleri de değişmektedir. Günümüzde sınıf yönetimi modelleri baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya doğru yönelmiştir (Başar, 2001: s.6).

Her ortamda geçerli olabilecek sınıf yönetimi modeli yoktur (Çelik, 2003: s.10). Yine de sınıf yönetim modelleri olarak şunlar sayılabilir (Başar, 2001: s.6):

1. Tepkisel Model
2. Önlemsel Model
3. Gelişimsel Model
4. Bütünsel Model

4.1. Tepkisel Model

İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Bu modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Başar, 2001: s.7). Tepkisel model, geleneksel modelin içinde yer almaktadır.

Bu model, öğretmenin öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına göre tavır geliştirmesi şeklinde ortaya çıkar. Tepki, öğrenciye yönelik ödül ve ceza olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, öğretmen öğrencinin her yaptığına, özellikle olumsuz davranışlarına hemen tepki vermemelidir (Boz, 2003: s.65). Derste söz istemeden konuşan bir öğrenciye ders boyunca söz hakkı verilmemesi buna örnek verilebilir. Böyle bir davranış, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliğinin az olmasından kaynaklanmaktadır (Ağaoğlu, 2002: s.12). Bununla birlikte, olumlu davranışa hemen ödül vermek de tepkisel model içine girmektedir. Bu modelin uygulandığı sınıflarda iletişim daha da zorlaşmaktadır. Öğretmenin her olaya tepki vermesi, öğrencilerin de tepki vermesine sebep olabilir. Hatta öğrenciler öğretmenin göstereceği sürekli tepki ile dalga geçebilirler (Boz, 2003: s.65). Bu modelin ileri sınıflarda kullanılması büyük problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Çelik, 2003: s.10).

4.2. Önlemsel Model

Harris, Jacobsen ve arkadaşlarına göre bu model: “Plânlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir.

Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkarmasına imkan vermeyecek bir düzenleme ve işleyiş hazırlamak suretiyle tepkisel modele ihtiyacı azaltmaktır. Önlemsel model, sınıf etkinliklerini bir 'kültürel sosyalleşme süreci' olarak ele alır ve sınıfta yanlış davranışa imkan vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kurallar, plân ve programları içerir" (Başar, 2001: s.7).

Bireyden çok gruba yönelik etkinliklerin yer aldığı bu modelde, önlemler öğrencilerin sıkılacağı seviyede olursa, bu durum istenmeyen bazı olaylara sebep olabilir. Öğretmenlerin buna dikkat ederek plânlamalarını yapmaları gerekmektedir. Öğretmen eğer konuşan öğrencilerin konuşmalarının önüne geçmek istiyorsa: birbirlerini görmeyecek şekilde oturarak çözüm bulmaya çalışması yanlış bir davranış olur (Ağaoğlu, 2002: s.12).

4.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen sınıf yönetimi modelidir. Gelişimsel modelde, sınıf içindeki öğretim etkinlikleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim evrelerine uygun seçimler yapılması söz konusudur. Meselâ, ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere yaptırılacak etkinliklerde ve sınıf içi kurallarda öğrencilerin somut işlem basamağında oldukları göz önünde bulundurulması, bu modelin uygulaması anlamına gelebilir (Ağaoğlu, 2002: s.7).

Bu modelde, öğretmenin yıllık ve günlük ders plânlarını sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlaması gerekmektedir. Gelişimsel modelde her sınıf için ayrı plânlama ve yöntemler kullanılmalıdır (Boz, 2003: s.67).

4.4. Bütünsel Model

Karma model de denilen bütünsel model, bütün sınıf yönetimi modellerini yeri geldiğinde kullanmaktır. Öğretmen iyi bir gözlemci ise, hangi davranışı ne zaman kullanacağını bilir ve kullanır (Boz, 2003: s.67).

Bütünsel model, sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bir sınıf yönetim modelidir. Bu modelde, önlemsel sınıf yönetim yaklaşımına önem vererek, sadece gruba değil aynı zamanda bireye de yönelme ve istenen davranışa ulaşabilmek için,

istenmeyen davranışın sebeplerini ortadan kaldırılması vardır. İstenen davranışın ancak uygun ortamda gelişebileceğinden yola çıkılarak ortam düzenlenir ve bütün önlemler yönetim çabalarına karşı oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yöntem araçlarından yararlanır. Hazırlanan etkinlikler sürecinde seçilecek davranışların uygulanışında öğrencinin gelişim basamaklarıyla uyumlu olmasına dikkat edilir. Bu modele “sınıf yönetiminin sistem modeli” de denebilir. Bütünsel yaklaşımın çevre boyutunda, okul, aile ve boş zaman etkinliklerinin de yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Başar, 2001: s.8).

5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Son yıllarda giderek önem kazanan sınıf yönetimi genellikle sınıfta disiplini sağlamak olarak görülmektedir. Ancak, günümüz eğitimcileri, sınıf yönetimini, disiplini de içine alan büyük kapsamlı bir süreç olarak ele almaktadırlar. Bu süreçte öğretmenin sınıf yöneticisi olarak, dersleri plânlı ve programlı bir biçimde kullanması, sınıf içi etkileşim ve iletişimi düzenlemesi, sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmesi gerekir. Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir şekilde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2003: s.29).

Sınıf yönetimi, çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. Başar'a (2001 s.5) göre sınıf yönetiminin boyutları şunlardır:

1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni
2. Plân-Program Etkinlikleri
3. Zaman Yönetimi
4. İlişki Düzenlemeleri
5. Davranış Düzenlemeleri

5.1. Sınıfın Ortamının Fiziksel Düzeni

Ortam, içinde bireylerin yaşamlarını etkileyen olayların meydana geldiği, içinde bulunanlarla bir bütün olarak düşünülen yerdir. Buradan hareketle öğretim ortamı, eğitim öğretim etkinliklerinin meydana geldiği yerdir. Geleneksel anlamda öğretim ortamı denildiğinde akla derslerin yapıldığı sınıflar gelmekteydi. Günümüzde ise öğretim ortamı personel, araç gereç ve sınıf içi fizikî düzenleme, sınıf iklimi

yaklaşımlarını da kapsayan geniş bir çevre anlamında düşünülmektedir. Öğretim ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme durumlarını yakından etkilemektedir. Çağdaş anlayışta öğretmenin ve öğrencinin rahat edebileceği sınıf ortamları tercih edilmektedir (İmer: 2000: s.151).

“Bir sistemin yer aldığı ortamın özellikleri ile sistemin araç süreç ve hedeflerinin uyuşum içinde olması gerekir. Ortam, sistemin bir parçası olarak, onun diğer parçalarıyla uyumlu olmak durumundadır” (Başar, 2001: s.22).

Özden'e (2002: s.41) göre sınıf ortamı, sınıfı oluşturan fizikî düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve düşünüşlerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin ürünüdür. Buradan hareketle ortam, bir mekânı diğerinden ayıran içsel özelliklerin tümüdür. Bir insan için kişilik ne ise sınıf için ortam da odur. Yapılan araştırmalarda, öğrenci başarısının sınıf ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen eğitim ortamını etkileyen fiziksel ve psikolojik dinamiklerini ve bunların önemlerini iyi bilmelidir. Ancak, bu şekilde etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmış olur. Eğitim-öğretim ortamını oluşturan çok sayıda fiziksel değişken vardır. Bu değişkenlerinden bazıları şunlardır (Aydın, 2000: s.27):

- Öğrenci Sayısı
- Yerleşim Düzeni
- Işık-Isı- Renk
- Gürültü
- Temizlik
- Görünüm (Estetik)

5.1.1. Öğrenci Sayısı

Günümüzde, sınıftaki öğrenci sayısı eğitimimizin başlıca problemlerinden biri olarak görülmektedir. Kalabalık olan sınıflarda öğretmen ve öğrenciler için çeşitli sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Aynı zamanda sınıf mevcudunun çok az olmasının da bazı sakıncaları vardır. En başta ekonomik değildir. Bakanlığın belirlediği sayının altında öğrencilerin bulunduğu sınıflar birleştirilmekte veya taşınmalı eğitimle başka yerlere götürülmektedir.

Sınıflardaki öğrenci sayısının kaç kişiden oluşması gerektiği sorusu pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacılardan bazıları 16-20 kişilik sınıfa

küçük, 26-30 kişilik sınıfa ise büyük demişler. Slavin tarafından yapılan bir araştırmada, okuma başarısı açısından küçük ve büyük sınıflar arasında bir farkın olmadığı, Burde ve Tillitski, öğrenci sayı ve başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlar. Ancak, Tomlinson'un yapmış olduğu araştırmada ise 15 kişilik bir sınıftaki öğrenme, 23 kişilik sınıftakinden daha çok olduğunu bulmuştur. Bu yönde yapılan araştırmalarda sınıfın durumunun sınıfların öğrenci sayısının yanı sıra, öğretmenin niteliği, öğretim yöntemi gibi değişkenlerle de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Başar, 2001: s.26).

Aydın'a (2000: s.28) göre ise, sınıf mevcudu 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur; çünkü kalabalık sınıflarda öğrencinin güdülenmesi daha güç olabilir. Ayrıca kalabalık sınıflarda dikkat daha tez dağılıbilir.

Sınıfların büyüklüklerine ilişkin olarak ülkeden ülkeye, yöreden yöreye farklılıklar göstermektedir. Tarihte bütün ülkelerde öğrenci sayılarının azaltılmaya çalışıldığı görülmektedir. Sınıflar küçük, normal ve büyük olmak üzere üç gruba ayrılabilir (Işık, 2004: s.16):

Küçük Sınıflar: 20'den az öğrenciye sahip olan sınıflardır. Bu tür sınıfların daha fazla küçülmesi ekonomik olmayabilir. Bu durumda küçük sınıflarda sınıf havasını oluşturmak güçleşebilir. Ancak, bu sınıflar bazen öğretmenlerle öğrencinin birebir çalışmasını gerektiren dersler için yararlı olabilir.

Normal sınıflar: 20-30 arası öğrenciye sahip olan sınıflardır. Bu tür sınıflar, öğretmenin kolayca yönetebileceği ve pek çok öğretim yöntemini sorunsuzca kullanabileceği sınıflardır. Derslerin pek çoğu, bu tür sınıflarda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu sınıflar, öğretmenin her bir öğrenciyi tanımaya imkân verir.

Kalabalık sınıflar: 30dan fazla öğrenciye sahip olan sınıflardır. Kalabalık sınıflarda etkili bir yöntem olarak ancak düz anlatım kullanılabilir. Sınıfı yönetmek, öğretmen için zorlaşabilir. Kalabalık sınıflarda, her öğrenciyi tanımak ve sorunlarıyla ilgilenmek, öğretmen için mümkün olmayabilir.

5.1.2. Yerleşim Düzeni

"Sınıftaki oturma düzeni, sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları destekleyen ya da engelleyen bir etkidir" (Köktaş, 2003: s.36) Oturma düzeni ayarlanırken bütün öğrencilerin öğretmeni, öğretmenin de bütün öğrencileri görebilmesine imkân sağlayacak şekilde bir yerleşim plânının yapılması gerekmektedir (Moyles, 1992: s.26).

Öğrencilerin oturma düzenleri çok çeşitli şekillerde yapılabilmektedir (Bkz. Ek-3). Öğrenci sayısı ve özellikleri, öğretmenin uygulayacağı öğretim yöntemi, öğretilecek konunun niteliği ve sahip olunan imkânlar sınıfın fiziksel düzenini etkileyen unsurlardır. Öğretim ortamının fiziksel düzeni ile ilgili olarak öğretmen ve okul yönetimi sürekli

yenilikleri takip etmeli ve bu konuda arayış içinde olmalıdır. Sınıf yerleşim düzenlemelerinden bazıları şunlardır (Işık, 2004: s.18):

Geleneksel Sınıf Yerleşim Düzeni: Geleneksel sınıf yerleşim düzeni, en yaygın yerleşim düzeni olup, öğretmen merkezli öğretim için uygundur. Her hangi bir sınıfta daha fazla sayıda öğrenciyle öğretim yapmak için yararlıdır. Öğretmenin her an tüm öğrencileri gözlemlemesine imkân sağlar. Geleneksel sınıf düzeninde öğrencilerin grup çalışması yapması sınırlanmıştır.

Bireyselleştirilmiş Sınıf Yerleşim Düzeni: Bireyselleşmiş sınıf düzeni, daha çok bireysel öğrenme için uygundur. Çoğunlukla fen bilgisi, bilgisayar ve yabancı dil laboratuvarları, bireysel yerleşim düzenine uygun olarak oluşturulur. Bu yerleşim düzeni, bireylerin kendi hızında öğrenmesine imkân tanır. Öğretmenin, her bir öğrenciyle birebir ilgilenmesi gerektiğinden bu tür düzenlemeler, daha çok küçük sınıflar için uygundur.

Tek Grup Yerleşim Düzeni: Bu tür sınıf düzeninde sınıftaki bütün öğrencilerin tek grup olarak yerleştirilmesi söz konusudur. Öğrenciler, daire, kare, köşeli "U" ya da "V" şeklinde oturabilir. Öğretmende grubun bir üyesidir. Bu düzenleme küçük sınıflar için uygundur. Öğrencilerin derse olan ilgisi çok yüksek olur. Sınıf üyeleri, diğer arkadaşlarını her an gözleme imkânına sahiptir.

Çok Grup Yerleşim Düzeni: Sınıftaki öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına imkân sağlar. Öğretmenin rolü ise daha çok bu tür sınıflarda gruplar arasında koordinasyonu sağlamaktır. Öğretmenin kontrol edebileceği sayıda grup olması önemlidir. Kalabalık sınıflar için uygun değildir. Öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlar. Bazı öğrenciler, grupla çalışma alışkanlığına sahip olmayabilir. Bu tür öğrenciler için zaman kaybı olarak görülebilir. Öğrenciler, iyi organize edilmezse, bu tür sınıflarda disiplin problemleri artabilir.

Öğretmenin öğrencilerle göz teması kurarak iletişim sağlamak için, öğrenciler U düzeninde ya da yarım daire düzeninde oturtulmalıdır. Sınıf düzeninin tartışma, panel, açık oturum gibi tekniklerin kullanımına imkân sağlayacak şekilde değişebilir olmalıdır. (Sönmez, 1994: s.123).

5.1.3. Işık, Isı, Renk

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli yer olan sınıfların, öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bunlardan, sınıfın aydınlanma, sıcaklık-soğukluk ve duvarların rengi, ders işlenişi sırasında göz önünde bulundurulması gereken özelliklerdendir.

Sınıfın aydınlatılması çok önemlidir. Sınıfta yapılacak okuma ve yazma faaliyetleri için yeterli aydınlığa ihtiyaç vardır. Sınıfın ışıklandırması mümkün olduğunca doğal yollardan, yani güneş ışığından yararlanılarak yapılmalıdır. Pencerelerden gelen güneş ışığının yetersiz olduğu yerlerde ise aydınlatma elektrik enerjisiyle yapılmalı ve floresan lambalar tercih edilmelidir (Işık, 2004: s. 17).

Sınıfın gereğinden çok aydınlatma ve yetersiz aydınlatma: öğrencilerin ilgisinin dağılmasına, gözün yorulmasına, zihnin gevşemesine ya da aşırı duyarlı hale gelmesine sebep olabilir (Tutkun, 2002: s.139).

Eğitim-öğretim ortamlarının ısısı çok önemlidir. Ortama uygun giyinen biri için gerekli oda ısısının 18-20 C° dolaylarında olması gerekmektedir (Halis, 2002: s.17). İnsanların kendilerini güvende hissederek çalışabilmeleri ve üretebilmeleri için hava sıcaklığının 17-23 C° arasında olması gerekir. Çok soğuk ve çok sıcak havanın zihnin çalışmasını olumsuz etkilediği araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Işık, 2004: s.17). Bunlara göre sınıf sıcaklığının da ortalama 20 derece civarında olması uygundur (Aydın, 2001: s.36).

Öğretmenler sınıfın ısı durumunu sürekli kontrol altında tutmalıdır, çünkü ısının yüksek olması fizikî rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesi gibi istenmeyen durumlara yol açabilir. Sınıf ısısının düşük olması ise, öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin öncelikli çabalarını ısınmaya yöneltebilir ve böylece öğrencinin derse ilgisi azalabilir (Köktaş, 2003: s.37). Öğretmenler, sınıfların ısısına göre öğrencilerin giyimine de dikkat etmelidirler.

Renklerin insanların ruhî durumu üzerinde etkisi vardır. Öğretmen sınıfın ve sınıf içindeki araç-gerecin durumuna göre renk seçimini öğrencilerin de görüşlerini alarak yapmalıdır (Aydın, 2000: s.36). Her sınıfın düzeyine ve durumuna göre renk seçimi yapılabilir: ilköğretim boyunca sıcak renklerden (sarı, pembe, şeftali rengi), lise ve sonrası için ise mavi ve yeşil tonlar önerilmektedir (Başar, 2001: s.28).

5.1.4. Görünüm (Estetik) ve Gürültü

Sınıf içinde her şeyin yerli yerinde ve uyum içinde yerleştirilmiş olması gerekmektedir. Sınıfın görüntüsü öğrenciyi ruhî yönden etkiler. İyi düzenlenmiş, estetik görünümlü sınıf ortamı öğrencinin seçici bir kişiliği olmasına ve bu bilinci kazanmasına etki edecektir. Öğrenciler içinde buldukları sınıfın fiziksel düzenlenmesine katkıda bulunmak isteyebilirler. Bu yüzden sınıf düzeni oluştururken öğrencilere de bu konuda sorumluluklar yüklemek gerekir. Ayrıca, güzel bir sınıf görüntüsünün oluşturulmasına katkıda bulunan öğrencilerin eğitim yaşamına dönük algı ve beklentilerini de olumlu şekilde etkiler (Aydın, 2000: s.37).

Gürültü, sınıfın fiziksel düzenini bozan bir değişkendir. Aşırı gürültü, öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkiler. Gürültünün kaynağı sınıf içi ve sınıf dışı olabilir. Eğer gürültü sınıf dışından gelmekte ise, bu durum öğretmenin müdahale alanı dışında kalacaktır. Özellikle okulun inşası sırasında gürültü ile ilgili önlemlerin alınması gerekmektedir (Çelik, 2003: s.88). Bugün, okulların pek çoğu şehirlerde ya da kalabalık

yerlerdedir. Bu durumda ise özellikle artan şehir gürültüsüne maruz kalınmaktadır. Özellikle trafiğin yoğun olduğu yerlerde bulunan okullar için bu durum çok büyük bir problemdir. Gürültü, sınıflarda yürütülmekte olan eğitim-öğretim faaliyetleri açısından istenmeyen bir durumdur.

“Gürültü, iletişim sürecinde değiş tokuş edilen iletilerde kaynak ve hedef tarafından gönderilmemiş, istenmeyen her hangi bir işaret ya da kod açma sürecinin düzgün biçimde gerçekleşmesini engelleyen herhangi bir şey olarak tanımlanır” (Altıntaş, 2000: s.124).

Gürültü, sınıf dışından gelebileceği gibi sınıf içinden de kaynaklanabilir. Sınıf içindeki gürültünün sebeplerinden biri, derse karşı öğrencilerin ilgisizliği ve dikkatlerinin dağılması sonucu ortaya çıkar. Öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini sürekli uyanık tutacak etkinliklerle dersi renklendirmelidir. Eğer öğrenci arkadaşlarıyla konuşuyorsa gürültü yapan öğrenciye kızmadan soru sorularak dikkati derse vermesi gerektiği mesajı verilebilir. Ancak, öğretmen kesinlikle seslerini yükselterek ders anlatma yoluna gitmemelidir. Öğrencilere gürültünün sebep olduğu olumsuzluklar izah edilmelidir. Gürültü yok edilmedikçe istenen sınıf ortamı oluşturmak güçtür (Aydın, 2000: s.36).

Başar’a (2001: s.28) göre, sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kuralları belirlenirken gürültü ile ilgili kararlar da alınmalı ve uygulanmalıdır. Sınıf içindeki gürültünün yüksek olması, öğrencilerin konuyu öğrenememesine ya da yanlış öğrenmelerine sebep olabilir. Eğer öğretmen, dersin iyi anlaşılmadığını fark ederse tekrarlanması gerekebilir. Bu da zaman kaybına ve öğrencilerin sıkılmasına sebep olabilir.

Gürültünün önlenmesi ve görünümün istenen şekilde olabilmesi için şunlara dikkat etmek gerekmektedir Işık (2004: s.17):

- Tavan yüksekliğinin kontrol edilmeli (3.00 m).
- Ses emici düzeylerin oluşturulmalı.
- Yerlere halı kaplanmalı.
- Öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafe en aza indirilmeli.
- Gerekiyorsa ses düzeneği kurulmalı.
- Okullar gürültü oluşturacak merkezlerden uzak yerlere inşa edilmeli.
- Özel amaçlara yönelik özel odalar oluşturulmalı.
- Akustik özelliklere uygun mekan oluşturmada teknik elemanlara danışılmalı ve ona göre sınıf düzeni oluşturulmalı.
- Akustik açıdan daha iyi bir sınıf oluşturma yönünde arayış içinde olmalı.

5.1.5. Temizlik

Sınıfın bütün özelliklerinin yanı sıra temizliği de çok önemlidir. Sınıfın pis olması da istenmedik sonuçların doğmasına neden olabilir (Sönmez, 1994: s.123). Temiz olmayan veya temizliğe dikkat edilmeyen bir sınıf, sağlık bakımından da mahsurludur. Özellikle köy okullarında, temizlikle ilgilenecek bir personelin bulunmadığı yerlerde, öğretmenin bu meseleye çözüm yolu bulması gerekmektedir.

Sınıf temizliği, öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırma bakımından önemlidir. Öğretmen sık sık, öğrencilere bedenlerini, çevrelerini ve sınıflarını niçin temiz tutmaları gerektiğini anlatmalı ve temizlikle sağlık arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamalıdır. Öğretmen her konuda olduğu gibi temizlik konusunda da öğrencilerine örnek olmalı, özellikle giyimine dikkat etmelidir (Aydın, 2000: s.36).

“Uygar bir sınıf ortamı sağlık kurallarına da uygun olmalıdır. Temizlik öğrencilerin güdülenmesi açısından da önemlidir. Temiz bir ortamda büyüyen öğrenciler, temizlik alışkanlığı kazanmış olurlar (Köktaş, 2003: s.36).

Sınıfın temiz tutulması, uyulması gereken kurallar arasında yer almalıdır. Öğrenciler belirlenen temizlik kurallarına uygun davranmalıdır. Sınıfı temiz tutmak bütün öğrencilerin görevi olmalıdır. Sınıfın temizliği içinde havasının da temizliği yer almaktadır. Bunun için öğretmen sürekli olarak havanın temiz olmasını kontrol etmelidir. Bunların yanı sıra öğrencilerin fiziki temizliği ile de öğretmen ilgilenmelidir. Temizlik alışkanlıklarının kazandırılma yeri aslında ailedir (Çelik, 2003: s.88). Öğretmenin görevi sınıf ve öğrencilerin temizliğini kontrol altında tutmaktır.

5.2. Plân-Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plân-program etkinlikleri oluşturmaktadır. Amaçlar esas alınarak, yıllık ve 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 boyutta ele alınabilir (Başar, 2001: s.5).

Plân-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir lider olarak sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmelerine imkan sağlar. Öğretmenlerin bu boyuttaki etkinlikleri düzenleyebilmesi için öncelikle amaçları temel alarak yıllık ve günlük plânları yapması gerekmektedir (Ağaoğlu, 2002: s.9).

Öğretim süreci içinde, altı grupta toplanabilecek olan etkinliklerin yönetimi çok önemlidir. Öğretim yönetimi denilen bu gruplar: Hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, geri bildirim alma-düzeltilme, özleme ve değerlendirilme, pekiştirme bölümlerinden oluşur (Başar, 2001: s.81). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen seviyede olması, öğretmenlerin öğretim yönetimi konusunda gösterecekleri becerilerle doğrudan ilgilidir.

Kuran'a (2004: s.82) göre, öğretmenin sınıfta oluşturması gereken öğretim ortamı, saygı, sevgi ve güvene dayanan: öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda iyi bir planlama ile yönetildiği bir ortamdır. Bunun için öğretmenin öğrenme sürecine dikkat etmesi gerekmektedir. Öğrenme süreci, öğretimin planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Program, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumlarının ve geçirdikleri yaşantıların tümünü oluşturmaktadır (Filiz, 2003: s.8). Okullarımızda derslerin içerikleri ve işlenişleri bakanlık tarafından hazırlanan programlara uyularak hazırlanır. Öğretmenler yapacakları planlarda belirtecekleri derslerle ilgili hedefleri, konuları program doğrultusunda hazırlamakla yükümlüdürler.

Amaçlar esas alınarak, ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük planları yapılması, kaynakları belirleyip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirilme, öğrenci katılımını düzenleme sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutu içinde yer almaktadır. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı gabahtır (Başar, 2001: s.5).

5.2.1. Program

Yunanca kökenli bir kelime olan program, genel olarak: yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapıldığı sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir. Eğitim ve öğretimde kullanılan anlamda program ise, eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı ve ders programı olarak adlarla anılmaktadır. Bu programların içeriği kısaca şöyledir (Büyükkaratagöz, 1997: s.1):

- **Eğitim programı:** Bir okula yapılacak tüm etkinlikleri ve diğer program türlerini kapsamaktadır. Günümüzde diğer programların yerine de eğitim programı terimi kullanılmaktadır.
- **Öğretim programı:** Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konular, amaçlar, ders saatleri ve yöntemleri gösteren kılavuzdur. Eğitim programı içinde yer almaktadır.
- **Müfredat programı:** Daha çok eski program anlayışını yansıtan bu terim, tek tek bir takım konulardan oluşan bir program anlamına gelir.

- **Ders programı:** Öğretim programı içinde yer almaktadır. Bir disiplinin (dersin) amacı, içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır. Her derse göre ayrı ayrıdır.

Program içeriği, her öğrenci için belirlenen hedef davranışlarla, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, çevre koşulları gözeticilerle oluşturulur. Millî Eğitim Bakanlığınca gönderilen program içerikleri, öğretmenlerin uygulayacağı ders programı için bir çerçeve niteliği taşır. Öğretmen bu çerçeve içerikten yararlanarak, çevre, okul, öğrencinin özelliklerini gözeticilerle, kendi program içeriğini, bunun öğretim süresine dağılımını, içeriğin hangi dilimlerine ne kadar zaman ayracağını kendisi belirlemelidir (Başar, 2001: s.83). Eğitim programının faydaları şunlardır (Büyükkaragöz, 1997: s.3):

1. Eğitim faaliyetlerine yön verir
2. Aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.
3. Eğitimde verimi artırır.
4. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder.

Eğitim programları oluşturulurken, öğrencilerin sıkılmalarını önleyecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Öğrenciler için program, kişiliklerini yansıtacak özellikte olmalıdır. Programın öğrenme sürecindeki işlevlerini yerine getirebilmesi öğretmenler tarafından iyi plânlanmasına bağlıdır (Köktaş, 2003: s.32). İyi bir eğitim programında bulunması gereken özellikler şunlardır (Ekici, 2002: s.77):

1. İşlevsel olmalıdır.
2. Esnek olmalıdır.
3. Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır.
4. Uygulanabilir olmalıdır.
5. Ekonomik olmalıdır.
6. Günün şartlarına uygun olmalıdır.
7. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.

5.2.2. Plân

Sınıf, eğitim hedeflerini kazandırma yeridir. Öğretmenin sınıftaki başarısı ise genelde sınıf düzeni becerileri ile ilgilidir. Bu becerilerden bazıları şunlardır (Tutkun, 2002: s.245):

- Plânlama.
- İçerik seçimi ve bunun etkili olarak nasıl aktarılacağını belirlemesi.
- Öğrenme yaşantılarının ilkelerine uygun düzenlenmesi ve sürdürülmesi.
- Sınıf içi etkileşiminin oluşturulması.
- Davranışların yönetilmesi ve yapılanların değerlendirilmesi.

Plân: neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapacağımızı ortaya çıkarır. Öğretim terimi olarak plân ise, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretim konusu olan etkinliklerden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kağıt üzerinde saptamaktır (Büyükkaragöz, 1997: s.112).

Öğretimde belirlenen amaçlara ulaşmak, ancak plânla gerçekleşebilir. Plânlı yapılacak işten veri: plânsız yapılacak olan işe göre daha yüksek olacaktır. Öğretmenlerin sınıfta öğretim etkinliklerini önceden plânlamaları gerekmektedir. 22 Haziran 1981 tarih ve 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan yönerge ile ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlerine plân yapma zorunluluğu getirilmiştir (Saban: 2000: s.7).

Öğretmen, konu alanın bilgisine, öğrencilere, topluma, program amaçlarına ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarına göre öğretim etkinlikleri plânlar. Öğretmenlerde plânlama ile ilgili şu yeterliklerin olması gerekmektedir (MEB, 2002: s.21):

1. Öğretimin amaçlarını belirleme
2. Öğretimin içeriğini belirleme
3. Öğretim etkinliğini belirleme
4. Öğretim yöntemini belirleme
5. Öğretim materyalini belirleme
6. Öğretim ortamını belirleme
7. Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme
8. Yıllık plân yapma
9. Ünite plânı yapma
10. Ders plânı yapma
11. Gezi, gözlem ve deney plânı yapma

Bir öğretmenin zamanı iyi ve verimli kullanması için daha etkili, daha ayrıntılı, plânlar yapması gerekir (Özkılıç, 2000: s.93). İyi bir plânda şu özellikler bulunmalıdır (Büyükkaragöz, 1997: s.114):

- Programın amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin yeteneklerine ve olgunlaşma düzeylerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmalıdır.
- Öğrencilerin neleri, nasıl ve ne zaman öğreneceklerini açıkça göstermelidir.
- Öğretim seviyesine, derse ve dersin amaçlarına uygun olmalıdır.
- Belli bir süreyi kapsamalıdır.
- Değişikliklere imkân verecek esneklikte olmalıdır.
- Plânda amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği belirtilmelidir.

MEB Tebliğler dergisinin Ağustos 2003 tarih ve 2551 sayılı yayınında, bütün eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yapacakları plânlara ünitelendirilmiş yıllık plân ve günlük plân olarak belirlenmiştir. Günlük plân ise, ilköğretimin birinci kademesi için günlük plân diğer sınıflar için ders plânı olarak adlandırılmıştır (Örnek ders plânı için bkz. Ek-4) (Kuran, 2004: s.67).

Öğretim plânlarından yıllık plân: öğretmenin bir öğretim yılı içinde hangi genel hedeflere, hangi konulara ve hangi etkinliklerle ulaşılacağını gösteren genel bir taslaktır. Günlük plân ise bir gün içinde yer alan bütün derslerde, saat saat hangi konuların, nasıl ve ne yardımıyla işleneceğinin belirtildiği plânlardır (Erden, 2003: s.171). Öğretmenlerin yıllık plân hazırlarken şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (Gürsel, 1997: s.112):

- Hangi sınıflarda hangi günlerde hangi derslerin olduğu.
- Her ay hangi sınıfta kaç saat ders okutulacağı.
- Okutulacak derslerin kaç konuya ayrılabilceği ve konunun işlenmesi için kaç ders saatine ihtiyaç olduğu.
- İşlenecek konuların amaçlarının, program amaçlarına uygunluğu.
- Konunun işleniş biçim ve yöntemi.
- Yararlanılacak kaynaklar ve araç-gereçler.
- Konu ile ilgili öğrenciye verilecek ödevler.
- Yapılacak yazılı değerlendirmenin zamanını belirleme ve bunu ünite bitiminde olacak şekilde düzenleme.

Günlük plân bir gün içinde yapılacak derslerin nasıl yapılacağını tek tek belirtildiği plândır. Öğretmenin en az bir gün önceden hazırlaması gereken günlük plânın üç değişik şekli vardır: ders plânı, gezi-gözlem plânı, deney plânı. Günlük plân ünitelendirilmiş yıllık plân ile uyumlu olması gerekmektedir. Günlük plânın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Saban, 2000: s.8):

- Dersler nerede ve nasıl işlenecektir?
- Derslerin süreleri ne kadardır?
- Derslerde öğrencilere kazandırılacak amaç-davranışlar nelerdir?
- Dersin amaçlarını gerçekleştirmek için hangi öğretim etkinliklerine yer verilecektir?
- Ders işlerken hangi öğretim yöntemlerinden, araç gereçlerden ve kaynaklardan yararlanılacaktır?

Plânın öğrencilerle birlikte hazırlanması gerekir. Bu, öğrencilerin dersin amaçlarını önceden bilmelerini, ön hazırlık yapmalarını, öğrenme sorumluluğunu tatmalarını sağlar (Büyükkaragöz, 1997: s.128). Bunların dışında plânlı çalışmanın faydaları şunlardır (Halis, 2001: s.187):

- Öğretim plânlaması: öğretmenin, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır.
- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca, programların süresi içerisinde tamamlanmasını sağlar.
- Plânlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır.
- Amaçları gerçekleştirecek en uygun metot, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.
- Plânlama öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.
- Plânlı çalışma eğitim öğretimin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Eğitim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.
- Plân, harfiyen uyulması gereken bir materyal olmayıp; gerektiğinde bulunduğuyere ve zamana göre değişebilir.
- İlköğretim öğretmenleri elden geldiğince, plânı öğrencileri ile birlikte yapmalıdırlar. Plânın müşterek yapılması durumunda, öğrenciler öğrenecekleri konular hakkında önceden bilgi sahibi olur ve en önemlisi kendi katkılarıyla hazırlanmış olan bir öğrenme faaliyetine daha etkin olarak katılırlar.

5.2.3. Motivasyon (Güdü)

Motivasyon kelimesi Latince’de hareket etme, harekete geçirme anlamına gelen “movere” kelimesinden türemiştir. (Yücel ve Gülveren, 2004: s.106). Motivasyon terimi dilimizde güdü olarak da kullanılmaktadır. Çelik (2003: s.142)’e göre motivasyon, genellikle içsel koşullar altındaki hedef yönelimli davranışı tanımlamaktadır.

“Sınıfta, öğrenciyi öğrenmeye güdüleyecek yeterli düzeyde meslekî bilgi ve beceriye sahip olmayan ve bunu uygulamaya aktaramayan öğretmenin, öğrenci üzerinde etkili olması beklenemez. Bu durumda öğretmen, öğrenci üzerinde etkili olabilmek için dış kontrole yönelmekte, bu kontrolün kaynağını ise kişisel yeterlikleri oluşturmaktadır” (Yiğit, 2004: s.174).

Aydın, (2000: s.186)’a göre, her türlü öğrenme performansına dönüşmez. Bunun için öğrencinin güdülenmesi ve davranışının uygun şekilde pekiştirilmesi gerekir. Güdülenmede önemli bir faktör, model davranışın, bireyin örnek varoluşunu tanımlayan beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğudur.

Öğretmenin, ders başında öğrencilerin dikkatlerini derse toplaması gerekmektedir. Dersin ilk dakikalarında, öğrenciler sınıfa yeni girdikleri için, yerlerine oturmama, konuşmalarını bitirmeme, değişik araçlarla veya arkadaşlarıyla ilgilenme davranışlarını sürdürebilirler. Böyle bir sınıf ortamında ilginin derse çekilmesi için, öğretmenin sınıfa girmesi yetmeyebilir. Öyle ki, özellikle alt sınıflarda, sınıf içinde hareketliliğin arttığı durumlarda, öğretmen öğrenciler tarafından zamanında fark

edilmeyebilir. Lemlech'e göre sınıfın dikkatini toplamak için öğretmen şunları yapabilir (Başar 2001: s.85-86):

- Bir kaç saniye hiçbir şey yapmadan sessizce sınıfı izleyebilir.
- Alçak sesle konuşmaya başlayabilir.
- Sınıfın fark edebileceği bir şeyler yapabilir.
- Öğretmen ders işlerken, dikkatin dağılmaması için sürekli öğrencilere sorular yöneltebilir. Böylece her öğrencinin kendine her an soru sorulacağını bilmesi, öğrencilerin dersi sürekli dikkatle takip etmesini sağlayabilir.

Dikkat çekme, derse başlamak için bir basamak da olabilir. Meselâ, sınıfın dikkatini çekmek için lambaları açıp kapayan öğretmen bunu gece-gündüz, ışığın özellikleri, elektrik, icatlar, doğru okuma alışkanlıkları gibi konulara geçiş için de kullanabilir. Bu uygulamalar derste öğrenci dikkatinin dağılmaya başladığı zamanlarda da kullanılabilir. Dikkati toplamak için öğretmen sınıfa ilgi çekici veya ödüllü bir soru sorabilir (Başar, 2001: s.85-86).

Motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon: kişinin kendi kendini motive etmesidir. Yani, kişiyi öğrenmeye zorlayan hiçbir güç olmadığı halde o kişinin kendi kendini işe yönlendirmesidir. İşleme dayalı ödüllendirme olarak da adlandırılan dışsal motivasyon ise kişiyi harekete geçirici uyarı veya ödüllerin başkaları tarafından sunulmasıdır. Dışsal motivasyonda kullanılan ödüller doğru olarak kullanılmadığı takdirde istenmeyen durumlarla karşılaşılabilir (Yücel ve Gülveren, 2004: s.116-117).

Araştırmalar, açık ve tutarlı bir ödül sistemi ile başarı arasında yakın bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, ödül konusunda öğretmenlerin açık ve tutarlı olmaya özen göstermeleri gerekmektedir. Özellikle öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamaya dikkat edilmelidir. Ödülün başarıya teşvik edici özelliği unutulmamalıdır. (Özden, 2002: s.41).

Ödül olarak övgünün tercih edilmesinde yarar vardır. Ancak, övgünün ödül olarak kullanılmasında öğrencinin durumu göz önüne alınarak hareket edilmelidir. Yaş büyüdükçe, öğrencilerin övgüye karşı tutumları değişmektedir. Büyük çocukların arkadaşlarının yanında övülmesi onları rahatsız edebilmekte ve bazen de övgü diğer arkadaşları ile aralarının açılmasına yol açabilmektedir. Sınıfta kullanılan övgülerde Tablo-2'deki konulara dikkat edilmelidir (Yiğit, 2004: s.171).

Tablo-2. Sınıf İçerisinde Kullanılan Övgüde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar (Yiğit, 2004: s.172).

Etkili Övgü	Etkisiz Övgü
Öğretmenin, öğrencilerin performans ve başarılarıyla ilgili daha önceden plânlayarak sınıfın genelinde bu başarının bir ekip çalışması olduğunu içeren konuşma yapması	Öğretmenin daha önceden plânlamadan, rasgele konuşmalar yapması. Konuşmasında bir ya da birkaç kişiyi ön plânda tutması
Herkes tarafından kabul edilen bir özelliğin ya da özel bir anlamı olan bir şeyin başarılmasının övülmesi.	Hiçbir özelliği olmayan genel ve sıradan bir şeyin başarılmasının övülmesi.
Öğretmenin, içtenlikle ve inanarak jest ve mimiklerin kullanıldığı övgüler yapması.	Yapmacık tavırlarla ve basmakalıp tutumlarla, herkes tarafından bilinen, alıcılara birkaç sözcükle yapılan övgü.
Daha önceden belirlenmiş standartlara göre gerçek bir çaba ve emek gerektiren, tarafsız bir değerlendirme sonucunda kazanılmış başarının övülmesi.	Diğer bireylerin yaptıkları ile mukayese edildiğinde, önemli bir farkı algılanmayan başarıların övülmesi.
Öğrencilere yeni bilgiler kazandıran, onların performanslarını ve problem çözme becerilerini geliştiren başarıların övülmesi.	Öğrencilere yeni bir şeyler kazandırmayan ve bilgi olarak herhangi bir değer taşımayan başarıların övülmesi.
Öğretmenin, gelecekte bütün öğrencilerden ne kadar zor olursa olsun aynı başarılı sonuçları beklediğini vurgulaması.	Öğretmenin öğrencilere kolay görev verildiğinde ve şanslarının da yardım etmesi halinde onlarında başarabileceğini söylemesi.
Öğretmenlerin, başarının bütün öğrencileri ve okul personelini mutlu ettiğini ve cesaretlendiğini vurgulaması.	Öğretmenin, başarının kendini mutlu ettiğini ve diğer öğretmenlere karşı kendi itibarını artırdığını söylemesi.

5.2.4. Öğretim Yönetimi

“Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamı ve öğrenim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesini tanımlamaktadır. Bu anlamda, öğretimin yönetimi birbirine bağlı süreçlerin toplamıdır. Öğretim sürecinin niteliğini belirleyen en önemli etken ise, koşullara uygun ve etkin bir öğretim stratejisi geliştirmektir” (Aydın, 2000: s.56).

Yaklaşım da denilen strateji, yöntemleri ve teknikleri içine alan, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan genel bir kavramdır. En çok bilinen stratejilerden bazıları şunlardır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.69):

- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
- Buluş yoluyla öğretim stratejisi
- Araştırma yoluyla öğretim stratejisi
- Tam öğretim stratejisi

Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler, sınıflarında kullanacakları yöntemin seçimine yansımaktadır. Yöntem, bir işin yapılması sırasında izlenen yol demektir.

Öğretim amaçlı bir etkinlik olduğu için sınıf yönetimiyle sıkı sıkıya ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretimde, yöntem öğrenciyi eğitimin amaçlarına en cabuk ve en güvenilir biçimde ulaştırmaktır (Büyükkaragöz ve Civi, 1999: 41).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğundan beri, hazırlanan programlarda yöntem ile ilgili bölümlere pek yer verilmemiştir. Ama 1981 programı ile yöntemler adında bir bölüm oluşturulmuştur (Erzurum, 2001, s.47).

Öğrencide var olan gizli güçlerin meydana çıkarılması öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Bunun için öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyarak onlara en uygun olan yöntemi kullanmalıdır (Aydın, 2000, s.16). Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilerek, onların entellektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikler düzenlemelidir. Duruma uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçerek kullanmalıdır (MEB, 2002: s.23).

Her öğrenci farklı bir öğrenme stiline sahiptir. Öğretmenin en verimli ve en uygun yöntemi seçebilmesi için sınıfını iyi tanıması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre öğrenme deneyimleri hazırlaması gerekmektedir. Bu da, öğretmen tarafından, bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam meydana getirilmesi ile olur. Öğretmen bu çerçevede aşağıdaki özellikleri gösterir (MEB, 2002: s.20):

1. Öğrencilerin fiziksel özelliklerini tanıma.
2. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma.
3. Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma.
4. Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma.
5. Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma.
6. Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini tanıma.
7. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme.
8. Öğrencilerin öğrenme stilini tanıma.
9. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme.
10. Öğrenciyi tanımda ilgililerle iş birliği yapma.

Öğrenme stilleri, genellikle bir işlevle sınıflandırılır. Öğrenenler olarak bizler, farklı öğrenme şekillerine sahibiz, çeşitli ortamları tercih ederiz, çeşitli yollarla motive oluruz. Kendimizi farklı şekillerde ifade ederiz, farklı olarak düşünürüz ve öğrenirken çeşitli seviyelerde hareketliliği tercih ederiz. En azından işlev açısından çocuklar için 9 öğrenme stili tanımlanabilir (Martin Jr and oth, 1994: p.171):

1. Görseller
2. İşitseller
3. Kinestetikler
4. Bireysel öğrenenler
5. Grupla öğrenenler

6. Sözlü anlatımcılar
7. Yazılı anlatımcılar
8. Düzenli öğrenenler
9. Global öğrenenler

“İnsanlar farklı şekillerde öğrenmektedirler” görüşü günümüzde hızla yayılan ve taraftar bulan Gardner tarafından “Çoklu Zeka Teorisi” ile ortaya atılmıştır. Gardner’a göre zeka alanları şunlardır (Saban, 2001: s.6):

- Sözel-Dil Zekası
- Mantıksal-Matematiksel Zeka
- Görsel-Uzaysal Zeka
- Bedensel-Kinestetik Zeka
- Müziksel-Ritmik Zeka
- Sosyal Zeka
- İçsel Zeka
- Doğacı Zeka

Bunların dışında yeni keşfedilen bazı zeka alanları da vardır. Öğretmenin bu alanları iyi bilerek sınıfın düzeyini belirlemesi ve etkinlikleri sınıfa göre belirlemesi gerekmektedir. Burada önemli bir nokta da öğretmenin bu konuda hizmet öncesi alacağı eğitimidir. Ancak, Başbay’ın (2000: s.139) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenliği programı kapsamında yer alan derslerin ağırlıklı olarak sözel ve mantıksal-matematiksel zeka üzerinde yoğunlaştığı, müzikal ve bedensel-devinşsel zeka boyutlarında ele alınan derslerin ise, genellikle seçmeli dersler kapsamında olduğu görülmektedir.

Ders işlenirken sürekli avni yöntemlerin kullanılması, tekdüzelik meydana getirir. Bu da öğrencilerin dikkatlerinin başka yönlere kaymasına sebep olabilir. Kırk beş dakikalık bir derste bile, birkaç değişik yöntemin kullanılması gerekebilir (Başar, 2001: s.138). Bu sebepten öğretmen, tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde yöntemler belirlemeli ve ders planını buna göre hazırlamalıdır.

Değişik yöntemler kullanma, hem öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını önleyecek, hem de farklı algılama şekilleri olan öğrencilerden oluşan sınıfın tamamı için uygun bir ortam meydana getirilmiş olacaktır. Tablo-3’de Özden (1999: s.184) tarafından hazırlanan ders akışı ve öğretim yöntemlerinin kullanılışı ile ilgili bir ders işleniş planı verilmiştir.

Tablo-3. Ders Akışı ve Öğretim Yöntemlerinin Kullanılışı (Özden, 1999: s.184)

Süre (Dakika)	Yöntem	Amaç
1-10	Beyin-Fırtınası	Ön bilgileri harekete geçirme (motivasyonu sağlama)
10-25	Anlatım	Bilgi sunma (konunun özünü derinliğine anlatma)
25-40	Problem Çözme	Uygulama imkânı sunma (Yaşamla ilişkilendirme)
40-50	Bireysel Proje	Analiz-sentez ve değerlendirmeyi geliştirme
50-55	Özetleme	Öğrenilenleri pekiştirme (Kalıcılığı artırma)

Öğretmenlerin bütün duyulara hitap edecek şekilde öğretim yapması öğrenmeyi arttıracak ve kalıcılığı sağlayacaktır (Moyley, 1992: s.145). Öğretmenlerin yöntem seçimini etkileyen bir çok değişken vardır. Aydın'a (2000: s.40) göre bu değişkenler:

- Öğretmenin yöntem bilgisi ve yöntem kullanmaya yatkınlığı,
- Okulun sahip olduğu araç, gereç, kaynak, donatım, fiziksel mekân vb...
- Öğrencilerin konuya ilişkin giriş davranışlarının düzeyi,
- Öğretim sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin niteliği,
- Konunun özelliği,
- Sınıftaki öğrenci sayısı,
- Zaman ve maliyet.

Öğretimde, yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Teksas Üniversitesinde, Phillips tarafından zaman sabit tutularak yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin öğrendikleri bir konuyu yöntemine göre hatırlama oranları farklıdır. Bir konunun etkinlik biçimine göre hatırlama oranları Tablo-4'te verilmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.57).

Tablo-4. Yapılan Etkinliğe Göre Bir Konuyu Anlama Oranı (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.57'den uy.).

Etkinlik	Hatırlama oranı
Okuma	% 10
İşitme	% 20
Görme	% 30
Hem görme hem işitme	% 50
Söyleme	% 70
Yapıp söyleme	% 90

Öğretmen, bütün öğretim yöntemlerini iyi biliyor olmalı ve bu konudaki yenilikleri yakından takip ederek sınıfta uygulamalıdır. MEB (2002: s.23-24)'e göre, öğretmenler, öğretimi gerçekleştirirken şu yeterlikleri göstermeleri gerekmektedir:

1. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme.
2. Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma.
3. Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma.
4. Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme.
5. Öğrenciye dersin amaçlarını bildirme.
6. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma.
7. Öğrencileri öğretim etkinliğine katma.
8. Alan uzmanına bilgi sundurma.
9. Dersi özetleme,
10. Dersi değerlendirme.
11. Öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme.
12. Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama.
13. Ödev verme,
14. Düz anlatımla öğretim yapma.
15. Buluş yoluyla öğretim yapma,
16. Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma.
17. Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma,
18. Tartışma yöntemiyle öğretim yapma.
19. Gösteri yöntemiyle öğretim yapma,
20. Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma.
21. Oyun yöntemiyle öğretim yapma,
22. Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma.
23. Bire bir öğretim yapma,
24. Proje yöntemiyle öğretim yapma.
25. Deneysel öğretim yapma,
26. Ekiple öğretim yapma.
27. Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma,
28. Yazı tahtası ile öğretim yapma.
29. Modellerle öğretim yapma,
30. Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma.
31. Projeksiyonla (slayt-tepegöz) öğretim yapma,
32. Video ile öğretim yapma.
33. Bilgisayarla öğretim yapma,
34. Şema, şekil, grafik gibi görsel materyallerle öğretim yapma.
35. Basılı materyallerle öğretim yapma.

5.2.5. Eğitim Teknolojisi ve Araç-Gereç Kullanma

“Toplum gelişmesinde ve kalkınmasında giderek artan bir önem kazanmakta olan eğitim hizmetleri, bilgi toplumunda her zamankinden daha fazla bilimsel ve teknolojik desteğe ihtiyaç duymaktadır” (Köktaş, 2003: s.177). Bunun için öğretmenlerin çağdaş eğitim teknolojilerini ders araç gereçleri olarak kullanması gerekmektedir.

“Eğitim teknolojisi, eğitim problemlerine çözüm üretmek amacıyla öğretim, öğrenme, gelişim, yönetim teknolojilerinin ve diğer teknolojilerin bir arada kullanılmasından meydana gelmiştir” (Halis, 2001: s.45)

Öğretim araçları, belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmada kullanılacak olan program içeriğini, plânları, bunların uygulamaya konulması sürecindeki ders araç ve gereçleri demektir. Ders araçları çok çeşitlidir. Ancak, bunlardan yararlanmayı arttırabilmek için kullanım amaçları belirlenmeli ve programları sağlanmalı, kullanım plânları ve yönergesi hazırlanmalıdır (Başar, 2001, s.83-84).

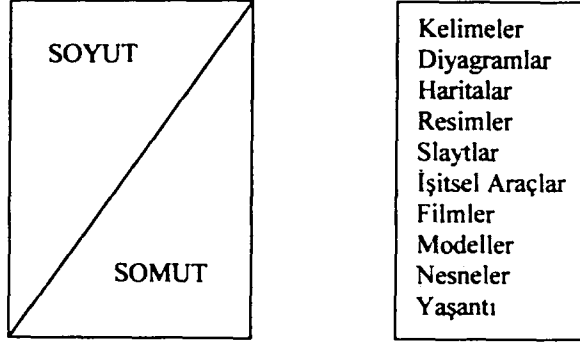
Öğretmenler, öğretim materyallerini ve bu bunların özelliklerini, tasarlanmasını bilmelidir. Materyaller öğrencilerin ihtiyaçlarına göre temin edilmelidir. Öğretmenlerde materyal geliştirme ile ilgili şu yeterliklerin bulunması gerekmektedir (MEB, 2002: s.21):

1. Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama,
2. Bilgi yaprağı hazırlama,
3. İşlem yaprağı hazırlama,
4. Tepegöz saydamı hazırlama,
5. Slayt hazırlama,
6. Ödev kâğı hazırlama,
7. Paspartu/kupür hazırlama,
8. Elde şema-şekil ve grafik hazırlama,
9. Pano, afiş, sergi düzenleme,
10. Zaman şeridi hazırlama,
11. Model hazırlama,
12. Materyal hazırlama,
13. Öğrenciye Materyal hazırlama,
14. Bilgisayar ekranı hazırlama,
15. Ses kaseti hazırlama,
16. Video kasetleri hazırlama.

Öğretmenler, öğrenmenin daha etkili olmasını istiyorsa, öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap edici etkinlikler düzenlemelidirler. Bilinen beş duyunun öğrenmeye etkileri genel olarak şu şekilde ortaya çıkmaktadır (Küçükahmet, 1995: s.13)

- Görme duyusu: % 75
- İşitme duyusu: % 13
- Dokunma duyusu: % 6
- Koklama duyusu: % 3
- Tat alma duyusu: % 3

Görsel ve işitsel bazı araçlar, 1937’lerde Hoban ve arkadaşları tarafından soyuttan somuta oluş özelliğine göre sınıflandırılmıştır (Şahin ve Yıldırım, 2002: s.13).



Şekil-2. Ders materyallerinin özellikleri (Şahin ve Yıldırım, 2002: s.13)

“Öğretim yaşantıları oluştururken, konunun niteliği ve amacına uygun kaynakların ve araçların sağlanması gerekir. Kaynak ve araçların kullanım amaçlarının belirlenmesi, yararlılık düzeyini artırır. Bu amaçla önceden araç ve kaynak kullanım plânı ve yönergesi hazırlanmalıdır” (Aydın, 2000: s.62). Sınıfta materyal kullanımının doğrudan ve dolaylı olan pek çok yararı vardır (Köktaş, 2003: s.179):

Dolaylı Yararları:

- Yaratıcılığa yönlendirir
- Öğretmenin rolünü geliştirir
- Fırsat eşitliğini gerçekleştirir
- Güdülenmeyi artırır
- Öğrenmeyi bireyselleştirir
- Öğretene ve öğrenciye serbestlik sağlar
- Kopya edilebilen sistemler oluşturur

Doğrudan Yararları:

- Öğrenmeyi kolaylaştırır
- Etkin öğrenmeyi sağlar
- Somut öğrenmeyi gerçekleştirir
- Aşamalı öğrenmenin temelini kurar
- Dikkate süreklilik kazandırır
- Verimliliği artırır
- Değişik tür ve düzeylerden davranışları gerçekleştirir

5.3. Zaman Yönetimi

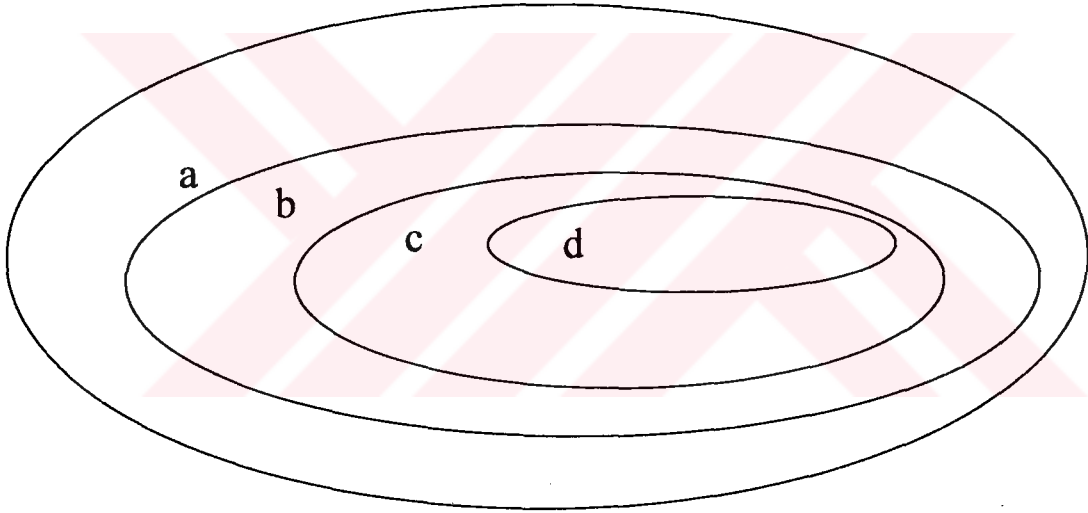
Soyut bir kavram olan zaman: belli bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyulan süre anlamına gelmektedir. Bir eylem ya da olay, belli bir zaman dilimi içinde meydana gelmektedir. Arka arkaya meydana gelen olay algılaması olan zaman, bu olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir (Açıkalın, 1998: s.114) Zaman yönetimi ise: zamanın

amaçlarının, sorumlulukların, zevklerin ve sosyal hayatın içerdiği tüm faaliyetlerin bir arada yürütebilecek biçimde plânlanması anlamına gelmektedir (Halis, 2002: s.270).

Sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından biri de zaman yönetimidir. 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, sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunu oluşturur (Başar, 2001: s.5).

Eğitim-öğretimde zaman kavramı, dört seviyede incelenebilir. Bu seviyeler, iç içe geçmiş bir yapıda olup, akademik öğrenme zamanına gidildikçe azalma görülür (Ekici, 2002: 95):

- a. Ayrılmış zaman
- b. Öğretim zamanı
- c. Meşgul olunan zaman
- d. Akademik öğrenme zamanı



Şekil-3. Zaman Kullanım Düzeyleri (Ekici, 2002: s.95)

İyi bir öğretmen sınıf içinde ders için ayrılmış zamanı verimli şekilde kullanmak zorundadır. Zamanı etkili kullanmak isteyen bir öğretmen, bir ders saatini ne ölçüde eğitim-öğretim faaliyeti için kullandığını bilmelidir. Bir öğretmenin 45 dakikalık ders süresinin kaç dakikasını öğretim için harcadığını şu sorularla ortaya çıkartılabilir (Arı ve Saban, 2000: s.35):

- Bir ders saati boyunca öğrencilerin ilgi ve dikkatini canlı tutabildim mi?
- Ders kaç defa çeşitli sebeplerden dolayı bölündü?

- Ders bölünmesinin sebeplerinden ne kadarı öğrencilerden kaynaklandı?
- Kaç öğrenci arkadaşıyla konuştu?
- Kaç öğrenci kalemini açmak için yerinden ayrıldı?
- Kaç öğrenci kalem veya silgisini evde unutmuş?
- Kaç öğrencinin ders kitabı yok?
- Kaç öğrenci sınıfa geç girdi?
- Kaç defa benden kaynaklanan sebeplerden dolayı derse ara verdim?
- Vb...

Zaman yönetimi ile ilgili problemleri çözmek için bir öğretmenin yapması gereken işlerin başında daha etkili, daha ayrıntılı, plânlar yapmak gerekir. Plânlamanın ayrıntılı bir şekilde yapılmasının yararı çoktur. Bunun için de plânlara sonuna, zamanı kullanmayı gösterir bir tablo hazırlamak işleri kolaylaştırabilir (Özkılıç, 2000: s.93).

Tablo-5. Öğretim Etkinliklerinin Zamanlaması (Özkılıç, 2000: s.94)

Öğrencilerin gerekli materyalleri hazırlaması	2 Dakika
Önceki konuların hatırlanması	3 Dakika
Amaçların öğrenciye duyurulması	5 Dakika
Anlatım	10 Dakika
İlgili konunun öğrenciler tarafından kitaptan okunması	5 Dakika
Konu ile ilgili örnek bulma	5 Dakika
Sınıfın küçük gruplara (3-4 kişi) ayrılması	2 Dakika
Hazırlanan anahtar soruların gruplarda tartışılması	5 Dakika
Grupların cevapları yazılı olarak hazırlaması	5 Dakika
Hazırlanan cevapların toplanması	1 Dakika
Konunun özetlenmesi	2 Dakika
TOPLAM	45 Dakika

Sınıfta geçirilecek zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle plânlanması. zamanın verimli bir şekilde ayarlanmasına bağlıdır. Örneğin, öğrencilerin çalışma yapmak için laboratuarda ve uygulama alanlarında kendilerine sıra gelmesi için beklemesini önlemek için, sınıf küçük gruplara ayrılarak, iş bölümü yapılarak bütün gruplar için verimli etkinlikler düzenlenebilir. Böylece zaman kaybı önlenir (Başar, 2001: 76). Zamanın verimli kullanılabilmesi için şu önerilere dikkat edilmesinde yarar vardır (Arı ve Saban, 2000, s.36):

- Zaman kaybını önleyiniz.
- Dersin geç başlayıp erken bitmesini önleyiniz.
- Dersin kesintiye uğramasını önleyiniz.
- Sınıf içi yapılması gereken rutin işlemleri çabuk; fakat yumuşak bir şekilde uyarınız
- Disiplin için harcanan zamanı en aza indiriniz.

5.4. İlişki (İletişim) Düzenlemeleri

Okullar, eğitim sisteminin temel yapısını oluşturan toplumsal kurumlardır. Okullar, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin ve toplumun her yönden gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Tutkun, 2002: s.235). Sınıf ise, okulda öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı olarak, bilgi ve yaşantılar sonucunda elde edilmiş tecrübeleri paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı iletişimle gerçekleşir. İlişki düzenlemeleri boyutunda öğretmenlerin, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerini düzenlemesi yer almaktadır (Başar, 2001: s.5).

Sınıf içinde ilişki düzeninde iletişim kavramının yeri ve önemi büyüktür. İletişim, iki birim arasında birbirlerine dönük karşılıklı mesaj alış-veriştir. İletişimde iki birim vardır: mesaj alan ve mesaj veren. Ancak, bu iki vasıf sürekli yer değiştirmektedir: çünkü mesajı gönderen, karşının mesajı aldıktan sonra işlemesi ve geri bildirimde bulunması ile alıcı durumuna geçmiş olur (Arı ve Saban, 2000: s.23).

İletişim bir süreçtir. “Genel anlamda iletişim süreci, insan davranışlarını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır” (Bursalıoğlu, 1994: s.117). İletişim sürecinin bazı unsurları vardır. Bu unsurlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.44):

1. **Kaynak:** İletişimi başlatan kişi, grup ya da kurum.
2. **Mesaj:** Konuşurken söylenenler, yazılar, resimler, işaretler, yüz ifadeleri vb...
3. **Kanal:** Mesajın alıcıya iletilmesine yarayan araç ve yöntemlerdir.
4. **Alıcı:** Kaynak tarafından semboller haline getirilmiş olan mesajı alan kişi ya da grup.
5. **Geri Bildirim:** Kaynağın gönderdiği mesajın cevabı.



Şekil-4. İletişim düzeni (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: s.44)

İletişimde mesajlar sözlü ya da sözsüz olabilir. Sözlü iletişim daha çok doğal ve sosyal varlıklarla, olaylarla, olgularla ilgili bilgileri, düşünceleri, izlenimleri aktarmada

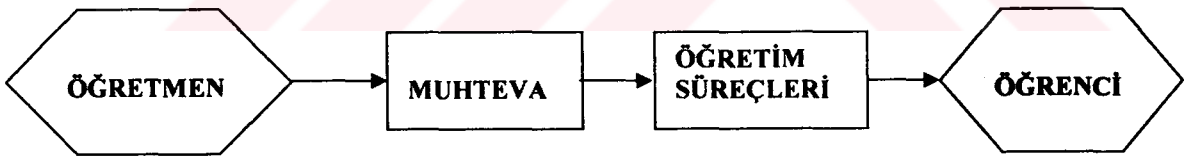
kullanılır. Sözsüz mesajlar ise genellikle duygu ve tutumlarla ilgilidir (Kızıloluk, 2001: s.153).

Hayatımızın her alanında önemli bir yeri olan iletişimin eğitimde de önemi büyüktür; çünkü eğitim bir iletişim süreci olarak kabul edilmektedir (Küçükahmet, 1995). İletişim olmadan öğrenme ve öğretme gerçekleştirmek imkânsızdır (Köktaş, 2003: s.54).

Eğitimde öğretme kavramı sadece öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir iş iken, öğrenme kavramında karşımıza bir başkası, yani öğrenci çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında çok özel bir ilişki olmalıdır. Bu ilişkiyi kurabilmenin yolu da iletişimdir (Gordon, 2001: s.2).

Sınıf düzeninde ve öğretme durumlarının etkililiğinde, önemli bir yer tutan sınıf içi ilişkiler dokusunu, öğretmenin oluşturabilme düzeyi, öğretim amacına ulaşma derecesini belirtmektedir. Sınıf içi ilişkiler denildiğinde, ilk olarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri akla gelmektedir (Ağaoğlu, 2002: s.9).

Eğitim-öğretim faaliyetleri bir iletişim süreci gerektirir. Eğitimde öğrenci alıcı, öğretmen verici konumundadır. Öğretmen muhtevayı değişik araç-gereçleri, farklı yöntemlerle öğrenciye ulaştırır ve böylece eğitim-öğretim faaliyeti amacına ulaşmış olur. (Küçükahmet, 1995: s.13).



Şekil-5. Eğitim-Öğretim süreci (Küçükahmet, 1995: s.13)

Günümüzde öğrenciler, evde ve okulda dergi, gazete, televizyon, internet, bilgisayar, kitaplar vb. gibi pek çok iletişim aracı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. (Hoşgörür, 2002: s.73). Bütün bu araçlar çocuğun gelişimini her alanda etkilemektedir. Öğretmen bütün öğrencilerinin gelişimlerini yakından takip ederken onların sürekli temasta oldukları iletişim araçlarını tanımalarına yardım etmeli ve gerekli gördükçe bu araçların etkilerini ölçmeli ve ortaya çıkan sonuçlara göre önlemler almalıdır.

Öğretmen açısından iletişim iki şekildedir. Bunlardan biri tek yönlü iletişim, diğeri iki yönlü iletişimidir. Tek yönlü iletişim içinde olan öğretmen, sınıfa sadece bilgi aktarımında bulunur. Öğrencilerin dinledikleri ama anlayıp anlamadıklarının pek belli olmadığı bu iletişime kör iletişim de denir. İki yönlü iletişimde ise öğrenceler ve öğretmenler arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Öğretmen mesajlarının doğru alınıp alınmadığını kısa aralıklarla geri bildirimlerle kontrol eder. Öğrenci tepkileri öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında öğretmene yol gösterir (Boz, 2003: s.143).

Başar (2001: s.74)'a göre. iletişim dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkısında düşüş görülür. En başta, öğrenci öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Bu da, öğretmenin vermek istediği mesajı kısa cümleler kurarak, amaçla tam olarak uyumlu, öğrenci düzeyine uygun şekilde konuşması ile gerçekleşecektir. Bütün öğrenciler, öğretmenin konuşmasından aynı anlamı çıkarabilmelidir.

Öğrenciler sınıflarında fiziksel güvenliğin yanı sıra, duygusal olarak da güvende olmak isterler. Duygusal güvenlik, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, bir grubun üyesi olarak değer görmeleri ve bir birey olarak kendilerini değerli hissetmeleri ile olabilir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerini değerli görmelerinde öğretmenler önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin saygılı, güvenli ve teşvik edici bir iletişim biçimi kullanmaları, öğrencilerin kendini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamı oluşmasını sağlar. Öğretmen öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak istiyorsa şu üç temel iletişim becerisine sahip olması gerekir (Kısaç, 2002: s.105):

1. “Açık ve saydam” ilişki kurma becerisi
2. Gönderme ya da konuşma becerisi
3. Alma ya da dinleme becerisi

“Yukarda sayılan iletişim becerilerine sahip olan bir öğretmen, okul ortamında öğrencilerle olumlu ve etkili iletişimin gerçekleştirilmesinde sistematik olarak şu yolları izleyebilir” (Kısaç, 2002: s.112):

1. Öğrencileri tanımaya çalışmak.
2. Öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmek.
3. Öğrencilerle yakın ilişkiler kurmak ve kişisel yakınlaşmalar için fırsatlar yaratmak.

“İletişim yönetimi, öğrencilerin, alay edilmeden, utanıp sıkılmadan, zarara uğramadan, sınıf etkinliklerine gönülden katılmalarını sağlamalıdır. İletişimde, neyin, nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenler karşılıklı saygı belirtmeli, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı olmamalıdır. Öğrenciye verilen önem ve değer, söylenenlere de yansımalıdır” (Başar, 2001: s.74).

“Öğretmenin öğrencilerin bazı özellikleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerle daha etkili ve yakın ilişkiler kurmasına yardım eder. Genellikle öğrenciler kendilerini tanıyan ve hatta kendisi ile ilgili özel bilgilere sahip olan öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissederler” (Kısaç, 2002: s.112). Etkili bir öğretmen iletişimi sadece öğrenci ile olan boyutu ile değerlendirilmemelidir. İletişim, okulda bulunan öğretmen, yönetici ve diğer personeli kapsamının yanı sıra aile ve çevreyi de kapsar. Eğitimde öğrenci ailelerinin yeri ve önemi büyüktür. Öğretmenler ailelerle iyi ve etkin bir iletişim kurabilirlerse bu, öğrencilerin yararına olacaktır.

Öğretmenlerin aile ile iletişim ve işbirliği içinde olmaları, öğrencilerin davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Etkili iletişim sınıf yönetiminin temelini oluşturur (Yiğit, 2004: s.173).

Güçlü bir aile-öğretmen ilişkisi, etkili bir iletişim sayesinde gerçekleşebilir. Eğitimde ailenin yeri ve önemini bilen öğretmen aile ile iyi bir iletişim kuracaktır. Aile ile iletişim kurmanın değişik yolları vardır. Telefon, ev ziyareti, mektup ve veli toplantısı, aile ile kurulan iletişim yollarından bazılarıdır. Okulların açıldığı ilk günlerde öğrenci velileriyle tanışma toplantıları düzenlenmelidir. Bu toplantılarda öğretmen kendini tanıtmalı ve öğrenci velilerini tanımaya çalışmalı ve onlar hakkında bilgi toplamalıdır. Veli toplantıları ailelerle iletişim kurmanın ilk basamağını ve temelini oluşturur. Öğretmenler ailelerle iyi bir iletişim kurmak için bu toplantılara çok dikkat etmelidir (Çelik, 2003: s.162).

Öğretmenlerin aileler ve çevre halkı ile iletişime girmesinin eğitim yönünden pek çok yararı vardır. Bunlardan biri de çevrenin eğitime katkıda bulunmasını sağlayacak düzenlemeler yapmaktır.

Egan’a göre aile ve çevreden kişilerin okula davet edilmesi ile okullarda değişik ve ilgi çekici bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Okul çevresinden yaşlı insanlar, ünlü kişiler, kamu kuruluşlarından yetkililer, sanatçılar, esnaf vb. okula davet edilip öğrencilerle buluşturulabilir. Gelenler bilgi ve anılarını öğrenci ve öğretmenlerle

paylaşabilirler (Moyles, 1992: s.145). Bu çevre ile okul arasında oluşturulacak ilişki için iyi bir yöntemdir.

5.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına bütün öğrencilerin uymasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi sınıf yönetiminin davranış düzenlemesi boyutuna girmektedir (Başar, 2001: s.5).

Öğrenci davranışları, içinde buldukları çevrenin özelliklerine, çağın anlayışına ve içinde buldukları psikolojik duruma göre şekillenir. Özellikle günümüzde, öğrenci ilköğretimden yükseköğretimin bitimine kadar süren formal öğrenme yaşamında çok değişik faktörlerin etkisi altında kalmaktadır (Çelik, 2003: s.22). Öğretmenin sınıf yönetimi alanında almış olduğu eğitim de öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını yakından etkilemektedir (Yiğit, 2004: s.179).

Çağdaş sınıf yönetimi anlayışında, eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci vardır. Sınıf kuralları, demokratik bir şekilde öğrenciler tarafından belirlenir ve bunda öğretmen rehber rolündedir. Öğretmen, her durumun olumlu olumsuz yönlerini açıklar böylece sınıfı yönlendirebilir (Aydın 2000: s.4).

Öğretmen, bütün öğrencileri yakından tanıyarak öğrencilerin bütün özelliklerini belirlemeye çalışmalıdır. Böylece öğretmen, öğrenci davranışlarının sebeplerini anlayabilir ve hangi öğrencinin, ne tür bir davranış gösterebileceğini önceden kestirebilir.

“İnsan, toplumsal bir varlık olduğu için, doğal olarak bir toplum içinde yaşamak zorundadır. Birey bu yaşamını sürdürürken, toplumsal kurum ve ortamlardan etkilenir. Karşılıklı olarak gerçekleşen bu etkileşim sürecinde, istenen ya da istenmeyen bir çok davranış ortaya çıkar” (Akar, 2002: s.21). Öğrencilerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen bazı unsurlar vardır. Köktaş’a (2003: s.27) göre öğrenci davranışını etkileyen unsurlar şunlardır:

Okul dışı unsurlar:

- a. Fizyolojik çevre (hastalık, beslenme, genetik bozukluklar, ilaçla tedavi...)
- b. Aile
- c. Toplum

- d. Arkadaş çevresi
- e. Kitle iletişim araçları

Okul içi unsurlar:

- a. Öğrenci nitelikleri
- b. Eğitim programı
- c. Sınıftaki diğer öğrenciler
- d. Sınıf kurallarının belirsizliği
- e. Sınıfın fiziksel özellikleri ve düzeni

5.5.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıf, sosyal ve psikolojik yapısıyla kendine özgü dinamikleri olan ilişkiler sistemidir. Sınıftaki her öğrencinin ayrı bir geçmişi, farklı bir kişiliği, farklı ilgisi ve yeteneği vardır. Sınıfta bulunan öğrencilerin farklı özelliklerinin olması onların ders içinde ve dışındaki davranışlarının da farklı olması anlamına gelmektedir. Özellikle ders işlenirken öğrencilerin davranışlarında bu özellikleri ortaya çıkar. Bu davranışların bazıları istenmeyen türde olabilir. Etkili öğretmen, bu davranışların sebeplerini önceden kestirebilir ve önlemini ona göre alarak sınıftaki eğitim-öğretim ortamının bozulmasını önleyebilir. Bazı öğretmenler ise ya müdahale etmez ya da yanlış müdahalelerle problemlerin daha da artmasına sebep olabilirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması için, her öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında neler yapacağına yönelik sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenin kendisi istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Etkin bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz davranışlarını olumluya dönüştürmeye dönük faaliyetleri önem kazanmaktadır. Ancak, bu faaliyetlerin bilimsel yöntemlerle olmasına dikkat edilmelidir (Öztürk, 2002: s.138).

Olumsuz davranışlar, öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin davranışları arasında görülen farklılıklar olarak ortaya çıkar. İstenmeyen davranışların sebepleri çok çeşitlidir. Bu davranışlarının sebeplerinin bir kısmı okul dışından (çevre, aile, arkadaş, kitle iletişim araçları vb.) olabildiği gibi okulun ve sınıfın maddî ve manevî özelliklerinden de kaynaklanabilmektedir. Genel olarak sınıfta öğrenci davranışını etkileyen psiko-sosyal etkenler üç grupta toplanabilir (Köktaş, 2003, s.85):

1. Öğrencinin kişilik özellikleri: Aileden getirdiği davranış biçimleri (psikolojik).
2. Öğretmen ve sınıf arkadaşlarının beklentileri: Diğerlerinin davranışa bakış açısı, öğretmen tutumu (toplumsal).
3. Sınıf içi ilişkiler: Öğrencinin o an için istekleri.

Çelik'e (2003: s.171) göre: Öğretmen, istenmeyen davranışları sınıflandırırken belli ölçütler kullanması gerekir. Bu ölçütler şunlardır:

1. İstenmeyen davranışın ders işlemeyi engellemesi.
2. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişime ve etkileşime zarar vermesi.
3. Öğretmen ve öğrenci güvenliği açısından riskli olan davranışlar.
4. Okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlar.

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilir. (Korkmaz, 2002: s.175). Macneil ve Prater'e göre disiplin sorunlarının giderek arttığı ABD'de 1993 yılında yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin gözünde en önemli ve tekrarlanan disiplin sorunları olarak şunlar ortaya çıkmıştır (Çelik, 2003: s.22):

1. Devamsızlık.
2. Sınıfa geç gelme.
3. Alkol kullanma.
4. Sözlü küfür.
5. Fiziksel çatışma.
6. Vahşilik (Vandalizm).
7. Uyuşturucu kullanma.
8. Hırsızlık yapma.
9. Evlilik dışı gebe kalma.
10. Dersi kesme.
11. Silah taşıma.

Toplumdan topluma disiplin problemleri farklılık gösterebilir. Ataman'a (2000: s.171) göre ise, genelde öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları iki çeşit davranış problemi vardır:

Uygun olmayan sınıf içi davranışlar:

- Söz almadan konuşma
- Ağız dalaşı
- Kavga,
- Yerinden kalkarak sınıfta dolaşmak
- Yaşına uygun olmayan (bebeksi) davranışlar sergilemek.

Kötü çalışma becerileri:

- Ödevleri zamanında ve istenildiği biçimde yapmamak.
- Sınıftaki tartışmalarda ve öğretmenin ders sunumunda dikkat yetersizliği göstermek.
- Sınıfta öğretmenin yönergelerine uymama.
- Çalışma zamanını iyi kullanmama.

Öğretmenler, istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önlemelidir. Celep'e (2000: s.142) göre istenmeyen davranışla karşılaşmamak için öğretmenlerin alması gereken önlemler şunlardır:

- Sınıf olarak öğretim amaçlarının ne olacağını belirlemek.
- Belirlenmiş sınıf amaçlarını gerçekleştirmeye aracılık edecek sınıf kurallarını düzenlemek.
- Öğrencilere, daha istenilebilir ve üretken öğrenme çevresi sağlayacağına inandıkları sınıf işlemleri konusunda önerilerde bulunma fırsatını vermek.

Saptanan amaçları, işlemler ve kuralları bütün öğrencilerin benimsemelerini sağlamak.

- Her hangi bir öğrenci önerilen kurallara aykırı bir davranış gösterdiğinde, uygulanacak sonuçlara karar vermek.

Tembellik de öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlardan biridir. Tembel: yapabileceği hâlde çaba göstermeyen ve ancak, zorunlu olduğu durumlarda çalışan kişiye denir. Öğretmenler tembel öğrencileri ile yakından ilgilenmeli ve bu sorunu giderici çözümler üretmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin tembel öğrenciler için dikkat etmesi gereken bazı hususlar şunlardır (Gövsa, 1999: s.73):

1. Tembel çocuğun zevklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını tespit ederek, çalışmalarında bunları dikkate almalıdır.
2. Tembel çocuğa arkadaşları arasında tembel damgası vurmamalı, aksine başarabileceği türde ödev ve görevlerle onun başarısını ortaya çıkarmaya çalışmalı.
3. Tembel ve yaramaz çocukların birbirleriyle arkadaşlık etmelerini önleyiniz.
4. Bu tür çocukların aileleriyle sürekli iletişim içinde olmalı ve öğrencilerin eğitimleri konusunda yardımlarını almalıdır.

“Öğretmen, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretimin aksamasını önleyecek ve öğrencilerin istenilen davranışlarını geliştirecek ilişkilerin oluşturulmasını sağlamalıdır” (Ağaoğlu, 2002: s.9). İstenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gerçekleştirebilecekleri stratejiler şunlardır (Halis, 2002: s.218):

- İstenen davranışları pekiştirmek.
- İstenen davranışın lüzumuna inandırmak.
- İstenilen davranışı güçlendirmek.
- İstenilen davranışı kolaylaştırmak.
- Görmezden gelmek.
- Derste değişiklik yapmak.
- Sorumluluk vermek.
- Öğrenci ile konuşmak.
- Okul yönetimi ve aile ile ilişki kurmak.
- Ödül vermek.
- Ceza vermek.

Cipani (1998: p.138). istenmeyen davranışların ölçülmesi ve bunun hazırlanacak bir belge ile takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu belgede istenmeyen davranışlar (mesela: yerinden kalkma, gürültü yapma, ders dışı konuşmalar yapma, arkadaşlarıyla konuşma vb.) belirtilir ve haftalık bölümlere ayrılmış yere öğretmen tarafından çeteleme yapılır. Bu bize öğrencilerin yaptıkları istenmeyen davranışların sağlıklı bir bilgisini verebilir.

Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları, öğretmenlerin mutlaka ortadan kaldırması gerekmektedir. Öğretmenin bu durumda izleyeceği stratejilerden biri de ceza vermektir. Erden'e (2003: s.199) göre ceza, sınıfta ortaya çıkan olumsuz davranışları durdurmak amacıyla yapılması gereken sözel olmayan, sözel ve durum değiştirme tepkileridir. Cezanın bir çok olumsuz yönleri de vardır. Mümkün olduğu kadar çocuğun kişiliğini zedeleyici ve fiziksel ceza kullanılmamalıdır.

Başar'a (2001: s.177) göre: "Cezalar, istenmeyeni vermek ve istenenden yoksun bırakmak olarak iki grupta düşünülebilir. Örneğin sırasının üzerine yazı yazmaktan vazgeçmeyen bir öğrenciye o sıranın hatta diğer sıraların üstünü temizletmek, istenmeyenin verilmesi türünden bir cezadır. İstenenden yoksun bırakmak, dışlama ve erteleme şeklinde olabilir." Erden'e (2003: s.199) göre, iki tür ceza vardır:

1. Bireye hoş olmayan, onu rahatsız edici bir uyarıcının verilmesi sonucu oluşan ceza. Fiziksel cezalar, azarlamalar, hakaret etme vb.
2. Bireyin bulunduğu ortamdan bireyin hoşuna giden bir uyarıcının çekilmesi ile oluşan ceza. çocuğun teneffüse çıkmasına izin vermeme, notu kırma, arkadaşlarından ayırma bu tür cezaya örnek verilebilir.

İşler ne kadar iyi programlanırsa programlansın bazen her şey yolunda gitmeyebilir ve dolayısıyla öğretmenler cezaya başvurmak zorunda kalabilirler. Okullarda yaygın olarak kullanılan cezalar: azarlama, disiplin kuruluna verme ve nadiren teneffüse çıkarmama, teneffüste tahtayı silme, vb. işler olarak sınıflandırılabilir. Öğrencilere tokat atma, vurma gibi cezalar ise hem insanî değil hem de kanunen yasaktır. Ancak, seyrek de olsa uygulandığı görülmektedir. Bu ise istenmeyen davranışı önlemede etkili değildir. Öğrenci cezalandırmak gerekiyorsa, şu yedi temel prensip göz önünde bulundurulmalıdır (Arı ve Saban, 2000: s.60):

1. Cezaya mümkün olduğunca az başvurmak.
2. Öğrencinin niçin cezalandırıldığını açık-seçik anlamasını sağlamak.
3. Öğrencinin cezadan kurtulabileceği, olumlu pekiştireçler alabileceği diğer seçenekleri sağlamak.
4. Pekiştireç kullanarak istenen ve istenmeyen davranışlar arasında zıtlık oluşturmak. (Örneğin öğrenci ödevini yapmadığında cezalandırır, yaptığında ödüllendirilir).
5. Fiziki ceza vermektен kaçınmak.
6. Öfkeliyken veya duyguların yoğunken ceza vermektен kaçınmak.
7. İstenmeyen davranışı, mümkünse davranış yapıldıktan sonra cezalandırmak yerine davranış başlarken cezalandırmak.

Bazı durumlarda öğretmenlerin cezadan kaçınmaları gerekebilir; çünkü ceza, yalan söyleme, dolandırma, ve okulu asma gibi ciddi suçlar olarak var olan problemleri daha da arttırabilir (Smith and Laslett, 1993: p.108).

5.5.2. Disiplin

Disiplin kavramı, genel olarak, mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma anlamında kullanılmaktadır (Yiğit, 2004: s.178). Disiplin, bir kişiye iyi ve kötü davranışları öğretmek ve bu öğretilenlerin davranışlara yansıtıp yansımadığını denetlemektir. Eğitim alanında disiplin, sınıftaki öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenmeyi engelleyici öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin göstermiş oldukları tepkileri içerir (Köktaş, 2003: s.73).

Disiplin kavramı, çoğu kez ceza ile eş tutulmuştur: ama bu yanlıştır. Ceza, yıkıcı davranışa bir tepkidir ama disiplin yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Disiplin sorunu önlemek için ne yaptığımızın yanı sıra nasıl çözdüğümüzle de ilgilidir (Köktaş, 2003: s.73).

Geleneksel anlamda sınıf yönetimi kavramı, öğretmenin sınıfı kontrol altında tutması ve disiplini sağlaması ile özdeşleştirilmiştir (Turan, 2004: s.2). Bu gün sınıf yönetiminin sadece disiplin ile ilgili olmadığı bilinmektedir ama disiplin, halâ öğretmenler için önemini korumakta olan bir kavramdır.

Günümüzde her alanda görülen değişim, disiplin alanında da görülmektedir. Eski disiplin anlayışında öğretmen katı kuralcıdır, öğrenci ise kurallara uyan ve sınıfta etkisiz durumdadır. Kurallara uymayan öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılır. Yeni (modern) disiplin anlayışı ise neredeyse bunun tam tersi özelliktedir. Öğrenci sınıf içinde etkindir ve eğer sınıfta sessiz bir öğrenci var ise problem de var demektir. Cezadan çok ödül ağırlıklıdır. Bu tür disiplinde bireylere demokrasi anlayışı verilmeye çalışılır.

Sınıfta istenmeyen davranışa sebep olan etkenlerden biri de sınıf kurallarının belirsizliğidir (Köktaş, 2003: s.35). “Sınıfta öğrencilerin uymaları gereken kuralların oluşturulması sınıfın düzeni, öğretim etkinliği, zamanın verimli kullanılması ve güvenlik açısından büyük önem taşımaktadır. İyi bir sınıf yönetiminin temelleri dikkatlice hazırlanmış kurallar ve yönergelere dayalıdır” Kural oluşturma bir plân dahilinde gelişmelidir. “Sağlıklı sınıf ortamını oluşturabilmek için gerekli kuralların belirlenmesinde öğrencilerle işbirliği yapılmalıdır, çünkü iyi bir sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışların ne olduğunu anlamalarına dayalıdır.

Bu nedenle dikkatlice hazırlanmış kurallar öğretmenin hem beklentilerini daha kolay açıklamasını sağlar, hem de güvenli ve verimli bir ortamın yaratılmasını kolaylaştırır. Sınıf kurallarının etkililiği kuralların ifade edilmesine, kural sayısına, sunumuna, öğretilmesine, uygulanmasına ve izlenmesine bağlıdır” (Aksoy, 2002: s.18).

Sınıfta disiplin problemlerinin kaynaklarından biri olan öğretmenden kaynaklanan problemlerden bazıları şunlardır (İlgar, 1996: s.146):

1. Öğretmenin toplumsal (sosyal) beceri eksikliğinden kaynaklanan problemler:
 - Öğrenci ile alay etmek
 - Yerinde sorulan sorulara cevap vermemek
 - Kararsız olmak
 - Kabalık ve düşüncesizlik
 - Adaletli olmamak
 - İletişim kuramamak vb.
2. Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan disiplin problemleri:
 - Sınıf yönetimini bilmemek (yönetimde sıkıcı ve monotonluk).
 - Zor ödevler, karmaşık (içinden çıkılmaz derecede karışık) ödevler vermek,
 - Disiplin sağlamadan derse başlamak, disiplinsiz bir ortamda dersti sürdürmek,
 - Dersliğin öğretim ortamına uygunluğunu sağlamamak, ısı, ışık vb.
 - Konuya tam hakim olamamak,
 - Öğretim yöntemini seçerken uyulması gereken ilkelere dikkat etmek.

Sınıf içinde disiplin sorunlarının ortaya çıkması durumunda öğretmenin izleyeceği yollardan bazıları şunlardır (Yiğit, 2004: s.173):

- Sınıf kurallarına uygun davranmayan öğrenciler için öğretmen, onların kurallara uyumunu sağlayacak bir gelişim plânı hazırlamalıdır. Bu plânda, hangi davranışların sınıf kurallarına uygun olmadığı, sınıf kurallarına uymanın öğrenci gelişimi açısından yararları, öncelikler ve kurallara uyulmaması durumunda öğrencilerin karşılaşacakları yaptırımlar ayrıntılı olarak yer almalıdır.
- Sınıfta daha önceden oluşturulan ilke ve kurallara uygun olmayan davranışlar ortaya çıktığında öğretmen, hemen müdahale etmeli, sınıf kurallarının ve ilkelerinin çiğnenmesine imkân vermemelidir.
- Öğretmen davranış problemleri olan öğrencilere kendi kendilerine nasıl kontrol altına alabileceği hakkında kendilerine bilgi vermeli, başarılı olabilmeleri için de onları sürekli desteklemelidir.
- Sorunlu öğrencilere, toplumun genel davranış kuralları, gelenek ve görenekleri, ahlâki değerleri öğretilmeli, toplum içerisinde işbirliği ve yardımlaşmanın önemi kavratılmalıdır.
- Öğretmen, sınıfta davranış sorunları yaratan öğrencilerin oturması gereken yerleri dikkatle seçmeli, sürekli denetlemelidir. Öğrencilerin bulunduğu fiziksel konumun ve çevresindeki arkadaşların, onun davranışlarını yakından etkilediği bilinmektedir.
- Öğretmenlerin her durumda öğrencilerin sorunlu davranışlarının sebeplerini bilmesi ve tespit etmesi imkânsızdır. Sebebi bilinmeyen davranış sorunları için, varsa okuldaki rehberlik servisleri ile sürekli ilişki kurulmalı ve yardım istenmelidir.
- Öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek için öğretmen, öğrencilerle sürekli işbirliği yapmalı ve iyi davranışlar kazanma konusunda onları teşvik etmelidir.
- Öğretmen öğrencinin ailesi ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır.

Konu ile İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi, özellikle son yıllarda, çok gündemde olan bir kavramdır. Sınıf yönetimi ile ilgili olarak çalışmalar: konuyu çeşitli yönüyle ele alan kitaplar ve araştırmalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın konusu olan sınıf yönetimi yeterliği ile ilgili olarak yapılmış çalışmaların yanı sıra, sınıf yönetiminin kapsamına giren konularla ilgili olan araştırmalara da rastlanmaktadır. Yurt dışında öğretmen yeterliği ve sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli araştırmaların ülkemizden önce yapılmaya başlandığı söylenebilir.

Streifer'in 1987 yılında yapmış olduğu araştırmada, öğretmen yeterlikleri ve yeterlik göstergeleri incelenmiş ve araştırmada, yeterlik, branş ve kademeye göre fazla değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Aynı yıl Kerr ve Kleine tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen yeterlikleri, yeterlik testi ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeterlikleri ile tutum ve başarıları arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Yine 1987 yılında Corhran ve Mills tarafından yapılan bir araştırma da, öğretmen yeterliklerini öğrenci başarısı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrenci başarısı ile öğretmen yeterliği arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır. Amos ve Cheeseman tarafından 1996 yılında yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeterlikleri ve yeterlik göstergeleri belirlenmiştir (Gökçe, 1999).

Ülkemizde son yıllarda sınıf yönetimi ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak, yapılan bu araştırmalar yinede yetersiz kalmaktadır. Aşağıda, ülkemizde konu ile ilgili araştırmalar ilgi sırasına göre yer almaktadır.

Bayındır'ın (2001) yapmış olduğu, "Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" isimli araştırma, tarama modelindedir. Veriler anket ve kaynak tarama yolu ile toplanmıştır. Anket, İstanbul'da 14 okulda görevli 149'u sınıf öğretmeni ve 399 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerimizin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarından yeterince yararlanamadıkları ve uygulama boyutunda eksiklikleri bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, şu önerilerde bulunmuştur: öğrencileri tanıyın, onlara karşı her zaman yumuşak bir tutum izleyin, kuralları adilce uygulayın, öğretim hizmeti değişkenlerini (ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, motivasyon, dikkat çekme, değerlendirme) eksiksiz kullanın.

Başar (2001)'ın yapmış olduğu sınıf yönetimi konulu araştırmada, TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi orta kısmının, sınıf yönetimi bakımından nasıl bir görünüm sergilediği araştırılmıştır. Araştırmada katımlı gözlem yöntemi kullanılmış ve fiziksel bazı ölçümler yapılmıştır. Araştırma evreni TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı'dır. Örnekleme ise, bu evrenin %15'ini oluşturan 10 şubeden oluşmaktadır. Verilerin yorumlanmasından elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Sınıftaki gürültü az rahatsız edici, ısılar yüksek, sınıf alanının kullanımı iyiye yakın orta: sıra ve masaların değişik amaçlar için kullanılabilme düzeyi, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin tepkisinin düzeyi orta bulunmuştur. Öğretmen tepkilerinin fiziksel cezaya yönelmemiş olması olumlu bir sonuçtur.
- Öğretmenlerin konuya uygun araç kullanma düzeyi, öğrenme ve ilgi merkezlerinin yeterli düzeyi ve sınıf ortamlarının çekiciliği yetersiz bulunmuştur.
- Türkçe Matematik ve Fen Bilgisi, İngilizce öğretmen grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılan 6 durumdan ikisi olan "sınıfların gürültü düzeyi" ile "araç kullanma düzeyi"nde bu grupların farksız olduğu sonucuna varılmıştır. Okul bu iki açıdan benzeşik bir görünümde dir.
- Öğretmenlerin öğrenci tanıma düzeyi açısından Türkçe öğretmenleri, Fen Bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinden olumlu şekilde farklı bulunmuştur. Dersin amaçlar için kullanıma düzeyi, Türkçe, Matematik ve İngilizce öğretmenlerinde, Fen Bilgisi grubuna göre yüksektir. Türkçe ve İngilizce grupları, derste öğrencilerle, Matematik ve Fen Bilgisi gruplarından daha çok iletişim kurmuşlardır. Türkçe grubun sınıftan sürekli haberli olma düzeyi, diğer üç grubunkinden daha yüksek bulunmuştur.
- Okulun, öğretmenlerin sınıftan sürekli haberli olma açısından puanı, iyiye yakın orta: ilgi ve istek uyandırma, sözel övgü kullanma, sınıfta gerektiğinde yerini değiştirebilme puanları orta: öğrencilere arkadaşça davranma puanı iyi, öğretmenlerin öğrencileri dinleme puanı ise çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

Boldurmaz (2000) tarafından yapılan, "İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi" isimli araştırma, temel eğitimin birinci kademe (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) öğretmenlerinin "sınıf yönetimi" sürecinde ne gibi uygulamalar yaptıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, sınıf yönetimi süreçlerinden yola çıkılarak hazırlanan gözlem formları ve öğretmenlere yönelik kişisel bilgi anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma örnekleme için, 11 okul seçilmiş ve buralarda görevli 100 öğretmen alınmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar şunlar olmuştur:

- İlköğretim temel eğitim birinci kademe görevli bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi süreçlerinde daha etkilidirler.
- Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ile bu bölüm dışından mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi süreçlerini uygulama boyutundaki fark önemli bulunmamıştır.
- Devlet, özel, kırsal okullar arasında devlet okulları ile özel okullar arasında sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada fark olduğu görülmüştür.
- Sınıf yönetimi sürecindeki uygulamalarda öğretmenlerin yaşına göre fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre de fark olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim temel eğitim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin girdikleri sınıflara göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada fark saptanamamıştır.

Keskin'in (2002) yapmış olduğu, "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başetme Yolları" isimli araştırma Ankara ili Altındağ ilçesi örneğinde ele alınmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme düzeyine ve karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başetmede kullandıkları yollara ilişkin görüşleri, anket yöntemi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim etkinliklerini güçleştirici boyutlara ulaşmadığı, bazıları ise zaman zaman eğitim ortamını güçleştirici boyutlara ulaştığı belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerde gördükleri istenmeyen davranışlarla baş etme yolları olarak şunları kullandıkları ortaya çıkmıştır: Sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, sorumluluk verme, göz teması ile uyarma, ailesiyle görüşme, ders içinde konuşma. Öğretmenlerin az kullandıkları baş etme yollarının ise şunlar olduğu ortaya çıkmıştır: Fiziksel ceza verme, istemediği görevleri verme, okul yönetimi ile görüşme, istediği şeyden mahrum bırakma.

Guliyeva (2001), tarafından yapılan, "İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Rolü" isimli araştırma İzmir ilinde bulunan 250 sınıf öğretmeni ve 5. Sınıfta okuyan 500 öğrenci ile yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan iki ayrı "Sınıf Çevresi Ölçeği" kullanılarak elde edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre, 5. sınıf öğrencileri sınıf çevresini olumlu olarak değerlendirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerin ise kıdeme, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Erdoğan (2001) tarafından yapılmış olan, "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" isimli araştırma "Sınıfta öğretmen ile öğrenciler arasında olumlu ilişkiler var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen algıları açısından sınıflarda olumlu bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. Öğrenci algısı açısından ise anne-babanın öğrenim düzeyi, ekonomik durumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur.

YÖK eğitim fakültelerinden mezun olacak öğretmenlerin yeterliklerini belirleyen bir çalışma yapmıştır. YÖK'ün hazırladığı, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çalışmalarında, öğretmen yeterlikleri listesi şöyledir (Özdemir ve Yalın, 2000):

1. Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlikler
 - 1.1. Konu Alanı Bilgisi
 - 1.1.1. Konulara ilişkin eğitim programının öngördüğü düzeyin üstünde bilgi birikiminin olduğunu gösterme.
 - 1.1.2. Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini gösterme.
 - 1.2. Alan Eğitimi Bilgisi
 - 1.2.1. Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme.
 - 1.2.2. Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli cevaplar oluşturabilme.
 - 1.2.3. Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyebileceğini anlama.
 - 1.2.4. Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma.
 - 1.2.5. konu ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma.
 - 1.2.6. Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma.
 - 1.2.7. Konu alanı ili ilgili sağlık ve güvenlik önlemleri alma.
2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikler
 - 2.1. Plânlama
 - 2.1.1. Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme.
 - 2.1.2. Hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerin düzenleme.
 - 2.1.3. Hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama.
 - 2.1.4. Öğrencilerin kişisel, ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel gelişmelerine katkıda bulunacak etkinlikleri plânlama.
 - 2.1.5. Plânlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma.
 - 2.1.6. Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimi belirleme.
 - 2.2. Öğretim Süreci
 - 2.2.1. İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme.
 - 2.2.2. Öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinliklerini sunma.
 - 2.2.3. Konuyu öğrencinin düzeyine uygun bir biçimde sunma.
 - 2.2.4. Öğrencilerin yaşlarına, önceki eğitim düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma.
 - 2.2.5. Uygun araç-gereç ve materyal kullanma.
 - 2.2.6. Zamanı etkili biçimde kullanma.
 - 2.2.7. Öğrencilerle etkileşimde bulunma ve uygun geri bildirim verme.
 - 2.2.8. Öğrencilerin katılımlarını sağlayıcı etkinlikler (bireysel, ikili, grup çalışması, gösteri, gezi, gözlem, deney, panel ve benzeri) uygulama.
 - 2.2.9. Öğrencilerin öğrendiklerin yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatlar yaratma.
 - 2.2.10. Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek ve düşünmelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorma.
 - 2.2.11. Konuya ilişkin terimleri uygun biçimde sıralama ve iyi seçilmiş örneklerle sunma.
 - 2.2.12. Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeylerini değerlendirebilme.
 - 2.3. Sınıf Yönetimi
 - 2.3.1. Öğrencilerin sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme.
 - 2.3.2. Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme.
 - 2.3.3. Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma.
 - 2.3.4. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama.
 - 2.3.5. Öğrencilere davranışlarına ilişkin geri bildirim verme.
 - 2.3.6. Ödül ve cezaları uygun ve etkili biçimde kullanma.
 - 2.4. İletişim
 - 2.4.1. Anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verme.
 - 2.4.2. Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen: Öğrenci-öğrenci: öğretmen-öğrenci etkileşimi).
 - 2.4.3. Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma.
 - 2.4.4. Ses tonunu etkili biçimde kullanma.

- 2.4.5. Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler, el kol hareketleri, vb.)
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma
 - 3.1. Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmelerini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme.
 - 3.2. Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmelerin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme.
 - 3.3. Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama.
 - 3.4. Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde tecrübeli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma.
 - 3.5. Öğrencilerin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme.
4. Tamamlayıcı Meslekî Yeterlikler
 - 4.1. Türk Millî Eğitim Sisteminin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak öğretmenlik görevini yerine getirebilme.
 - 4.2. Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde belirtilen hak ve sorumlulukların farkında olma.
 - 4.3. Meslekî öneri ve eleştirilere açık olma.
 - 4.4. Meslekî açıdan kendini değerlendirme ve bilgi düzeyini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme.
 - 4.5. Toplantı, hizmet içi eğitim, araç-gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine ve okulun tümünü ilgilendiren diğer etkinliklere katılma.
 - 4.6. Kişisel ve meslekî yaşamında ve öğretimde iyi örnek olma.
 - 4.7. Mesleğine yüreктen bağlı olma ve mesleğini severek yapma.

Şaktanlı (2001) tarafından yapılan, “Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi” isimli araştırma tarama modelindedir. Araştırma için hazırlanan anket, Eskişehir il merkezinde bulunan, 53 ilköğretim okulu yöneticisi ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 25 müfettişe uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, denekler öğretmenleri zaman yönetimi konusunda genelde yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıfın psikolojik atmosferinin yönetilmesindeki yetersizlikler, öğrenme güçlüğü içinde bulunan öğrencilere, ek öğrenme fırsatı verilerek, kendilerini geliştirme fırsatı sunulması gibi nedenlerden dolayı, sınıfta dersin akışını engelleyici arzu edilmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır. Zaman kayıplarına sebep olan bu tür etmenler öğrencilerden, öğretim ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerinden, gereksiz yönetsel görevlerden, öğretmenlerden vb. kaynaklanmaktadır. Bu etmenlerin fark edilmesi ve giderilmesi geniş ölçüde öğretmenin meslekî duyarlılığı ve yeterliği ile ilgilidir.

Karhan'ın (2001) yapmış olduğu, “İlköğretim Okullarının Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Görev yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yetirlikleri” isimli araştırma İstanbul ilinde görev yapmakta olan 49 İngilizce öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından

bakıldığında alan öğretmenleri ve alan dışı öğretmenler arasında belirgin bir fark bulunamamıştır.

Aksu (1997) tarafından yapılan. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği” isimli araştırma, genel lise öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerini algılamaları ve bu algıların çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin genel sınıf yönetimine ilişkin algıları cinsiyete ve sınıflara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Paşa (2002) tarafından yapılan, “İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Yeterliklerinin ve Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin: A-Öğretim İlke ve Yöntemleri, B-Eğitim Teknolojisi, C-Ölçme ve Değerlendirme, D-Bilimsel Araştırma Teknikleri ve E-Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi ve Rehberlik alanlarındaki yeterliklerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada anket ve gözlem kullanarak veri toplanmıştır. Araştırma için kullanılan anket 633 sınıf öğretmenine ve 57 ilkokul müdürüne uygulanmıştır. Öğretmen ve müdür görüşleri ile gözlem sonuçları farklı çıkan araştırma sonucunda öğretmenler kendilerini müdürlerin algılarından daha olumlu algılamaktadırlar ve gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenler genel olarak orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Eroğlu (1999) tarafından yapılan, “Gazi Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada, Gazi Üniversitesinden mezun olan 312 öğretmen ile anket yolu ile veriler toplanmıştır. Bulgular sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Gazi Üniversitesi mezunu öğretmenler, öğretim plânlaması, uygulaması, değerlendirilmesi ve öğretmenlik tutumları bakımından kendilerini diğer fakülte mezunlarından daha yeterli görmektedirler.

Öztaş (2001) tarafından yapılmış olan. “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlikleri” isimli araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri içinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sınıf içi iletişim süreçlerinde yer alan davranışlarda daha yeterli oldukları, 20 yıldan az kıdemli olanların 21 ve üzeri kıdemde olanlara göre daha yeterli oldukları saptanmıştır.

Gökçe'nin (1999) yapmış olduğu, “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” isimli Ankara ili ilköğretim okullarında görevli 440 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin sınıfiçi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul aile işbirliği gibi alanlarda yeterli oldukları görülmüştür. Bu alanlardaki özel okullarda devlet okullarına göre, öğretmenlik

sertifikası sahipleri sertifikası olmayanlardan, öğretmenlik bölümü mezunlarının diğer bölüm ve fakülte mezunlarından, daha yeterli oldukları görülmüştür.

Karakoç'un (1998) Çanakkale'de görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerini incelediği, "Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri" isimli tarama modelindeki araştırmasının evrenini, Çanakkale ili sınırları içinde görevli sınıf ve branş öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmacı örneklem olarak 150 öğretmen, 63 ilköğretim okulu yöneticisi ve 17 ilköğretim müfettişini almıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetiştirmeye gayret gösterdikleri gözlenmiştir.
- Sınıflarda ders sürelerinin amaçlar doğrultusunda kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencileri tanıyabilmek için çaba gösterdikleri, öğretmen öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu görülmüştür.
- Okullarda sınıfların fiziksel düzenlemelerinin sağlandığı sıra ve masaların uygun olarak yerleştirildiği görülmüştür.
- Sınıflarda çoğunlukla, öğrenci sayısı fazladır.
- Sınıflardaki ısı ve ışık durumu yeterlidir. Ancak, gürültü konusunda sınıflar rahatsız olmaktadır.
- Bazı öğretmenlerin öğrencilere fiziksel ceza verdikleri tespit edilmiştir.
- Derslerde araç kullanma yönünden yetersizlikler görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrencileri tanıma teknikleri kullandıkları, ancak bunlarda bilimsel yöntem eksikliği olduğu tespit edilmiştir.
- Sınıfta öğretmenlerin ilgi, istek uyandırma, sözel övgüleri kullanma yönünden yeterli oldukları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri görülmüştür.
- Öğretmenlerin derslere plânlı girdikleri ve plânlamaya önem verdikleri gözlenmiştir.
- Okulların eğitici kol çalışmalarına ve bazı sosyal faaliyetlere imkân verdikleri görülmüştür.

Karakoç, bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf yönetimindeki mevcut yeterliklerin aşılabilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır:

- İlköğretim kurumlarına, sınıf öğretmenlerine rehberlik edecek, sınıf yönetimi üzerindeki sorunlarda yardımcı olacak bir uzman görevlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin, meslek öncesi ve meslek içinde yetiştirilmeleri için yeniden yapılanma içine girilmeli, yeni programlar hazırlanmalıdır.
- Okul yöneticileri de sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar belirlenmeli, buralarda öğretmen adaylarına, çağın gerektirdiği alan bilgisi verilmelidir.
- Eğitim programları gelişen teknolojilere ve sosyo-ekonomik yapılara göre sık sık geliştirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili yayınlar öğretmenlere ulaştırılmalı, uygulanmakta olan metod, teknik ve eğitim teknolojisi ile bu alandaki gelişmeler öğretmenlere duyurulmalıdır.
- Okul kütüphaneleri ilgili eserlerle zenginleştirilmelidir.
- Araç ve gereçler yönünden okul laboratuvarları zenginleştirilmeli, Ders Araçları Merkezleri daha etkin hale getirilerek okullarla iletişim içinde olmaları sağlanmalıdır.

- Okullar şehir merkezlerinin dışında yapılmalı, fiziki şartlara uygun inşa edilmelidir.
- Velilerle iletişimi ve etkileşimi geliştirici tedbirler alınmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.

Gündüz (2001) tarafında yapılan, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” isimli araştırmada, müfettiş görüşlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarına (sınıfın fizikî ortamının düzenlenmesi, plân-program hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili olarak kullanılması, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi) ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Gündüz’ün yapmış olduğu bu araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişleri, öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda “Bazen yeterli” oldukları görüşündedirler. Bu durum, öğretmenlerin araştırma konusu olan, sınıflarındaki fizikî ortamın düzenlenmesi ve yönetilmesi, program-plân hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencide davranış geliştirilmesi ve düzenlenmesi, alanındaki yeterlikleri orta düzey ve altında olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gündüz, öğretmenlerin, bu yeterlik düzeylerinin, hizmet öncesi ve hizmet içinde sınıf yönetimi konusunda yeterince teorik ve uygulamalı eğitim alamamaları, yapılan rehberlik çalışmalarının yetersizliği, eğitim-öğretim çalışmalarında öğretimi kolaylaştıracak araç-gereçlerin pek kullanılmaması, değişik öğretim yöntemlerinden yeterince yararlanamayıp, öğrenciye kazandırılacak davranışların öğretmenlerce tam olarak bilinip tespit edilememiş olması, öğretmenlerin, kendilerini meslekî açıdan yetiştirme konusunda isteksizlikleri, yeniliklere karşı biraz da olsa direncin olması gibi durumlardan kaynaklandığı ifade etmektedir.

III. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Anketin Uygulanması”, “Verilerin Çözümü ve Yorumlanması” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken sınıf yönetim yeterlikleri, kendi görüşlerine göre hangi düzeyde olduğu ve bu yeterliklerin cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği ortaya koyulmaktadır. Bu nedenle araştırma, karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Balcı (1995) ve Karasar’a (2000) göre, bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın çalışma evreninden seçilen örneklemde çeşitli ölçme araçları yardımıyla toplanır. Elde edilen bulgular sonucuna göre, var olan durum betimlenir.

Katılımcıların görüşleri, belli bir zaman kesitindeki durumu tespite yöneliktir.

Araştırma, tek faktörlü bir modelde plânlanmıştır. Bunun için hazırlanan anketi ile araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen alt problemlere cevaplar aranmıştır. Bu araştırmamın problemini gösteren değişken, ilköğretim I. kademedeki görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlikleri düzeyi; bu yeterliklere sahip olma düzeyini etkileyen bağımsız değişkenler ise, cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okuldur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Konya ilinde MEB’e bağlı özel ve devlet ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin büyük olması sebebiyle araştırmanın yapılacağı bir çalışma evreni seçilmiştir. Seçilen çalışma evrenini, Konya ilinin merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki MEB’e bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Konya ili merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki, MEB'e bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo-6'da katılımcı sınıf öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul adları ve sayıları yer almaktadır.

Tablo-6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları, Çalıştıkları Okullar ve Bu Okulların Bağlı Bulunduğu İlçeler

İlçe	Okulun Adı	n
Meram	Fatih Sultan Mehmet İ.Ö.O.	14
Meram	A. İhsan Dayıoğlugil İ.Ö.O.	5
Meram	Atatürk İ.Ö.O.	1
Meram	Cumhuriyet İ.Ö.O.	1
Meram	Çumralıoğlu İ.Ö.O.	10
Meram	Dere Zafer İ.Ö.O.	7
Meram	Vali Necati Çetinkaya İ.Ö.O.	10
Meram	Cemal Bardakçı İ.Ö.O.	10
Meram	Ayşe Sönmez İ.Ö.O.	5
Meram	Ahmet Karacığan İ.Ö.O.	5
Meram	Mehmet Beğen İ.Ö.O.	6
Meram	Yatağan Köyü İ.Ö.O.	1
Meram	Arparslan İ.Ö.O.	7
Meram	Harmancık Mh. Ahmet Haşhaş İ.Ö.O.	11
Meram	Ali Taşoluk İ.Ö.O.	1
Meram	İhsan Özkaşıkçı İ.Ö.O.	7
Meram	Orgeneral Cemal Tural İ.Ö.O.	5
Meram	M. Şükriye Sert İ.Ö.O.	9
Meram	M. Hasan Sert İ.Ö.O.	3

Meram	Lalebahçe İ.Ö.O.	8
Meram	Özel Gündoğdu İ.Ö.O.	3
Meram	Özel Armağan İ.Ö.O.	3
Meram	Özel Abdullah Aymaz İ.Ö.O.	7
Meram	Öğretmen Ayşe İhsan İ.Ö.O.	6
Meram	Şükrü Doruk İ.Ö.O.	2
Selçuklu	Mustafa Necati İ.Ö.O.	3
Selçuklu	Sille İ.Ö.O.	10
Selçuklu	İ. Yapıcı İ.Ö.O.	6
Selçuklu	Mustafa Karacığan İ.Ö.O.	8
Selçuklu	Ahmet Karacığan İ.Ö.O.	5
Selçuklu	Cemile Erkunt İ.Ö.O.	2
Selçuklu	Mareşal Mustafa Kemal İ.Ö.O.	33
Selçuklu	Abidin-Saniye Erçal İ.Ö.O.	6
Selçuklu	Alaaddin İ.Ö.O.	14
Selçuklu	Barbaros İ.Ö.O.	21
Selçuklu	Cumhuriyet Mh. Ahmet Haşhaş İ.Ö.O.	10
Selçuklu	İhsaniye İ.Ö.O.	4
Karatay	Süruç İ.Ö.O.	1
Karatay	Kuvayi Milliye İ.Ö.O.	11
Karatay	Akif Paşa İ.Ö.O.	6
Karatay	Yarma İ.Ö.O.	1
Karatay	Akçeşme İ.Ö.O.	5
Karatay	Namık Kemal İ.Ö.O.	8
Karatay	Birol Polat İ.Ö.O.	7
TOPLAM		308

Katılımcılar tesadüfi (rondom) yöntemle seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun oldukları okullarla ilgili dağılımları Tablo-6, Tablo-7 ve Tablo-8’de verilmiştir.

Tablo-7. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

CİNSİYET	n	Yüzde %
KADIN	170	55,2
ERKEK	138	44,8
Toplam	308	100,0

Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmeni, 138 erkek ve 170 bayan olmak üzere toplam 308’dir. Tablo-7’de görüldüğü gibi, anketi cevaplayan 308 sınıf öğretmenin %44,8’i erkek, %55,2’si kadındır. Kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından biraz fazla olmakla birlikte bu oranlar genel olarak birbirine yakın sayılabilir.

Tablo-8. Katılımcıların Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları

KIDEM	n	Yüzde %
1-5 Yıl	34	11,0
6-10 Yıl	93	30,2
11-15 Yıl	38	12,3
16-20 Yıl	51	16,6
21 yıl ve üzeri	92	29,9
Toplam	308	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi, anketi cevaplayan 308 katılımcının %11,0’ini oluşturan 34 katılımcı 1-5 yıl; % 30,2’sini oluşturan 93 katılımcı 6-10 yıl; %12,3’ünü oluşturan 38 katılımcı 11-15 yıl, %16,6’sını oluşturan 51 katılımcı 16-20 yıl; %29,9’unu oluşturan 92 katılımcı 21 ve daha fazla yıl meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo-9. Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	Yüzde %
2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	85	27,6
Sınıf Öğretmenliği	86	27,9
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar	57	18,5
Diğer	80	26,0
Toplam	308	100,0

Tablo-8’de görüldüğü gibi, anketi cevaplayan 308 katılımcının %27,6’sını oluşturan 85 katılımcı, 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü; %27,9’unu oluşturan 86 katılımcı Sınıf Öğretmenliği; %18,5’ini oluşturan 57 katılımcı, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dışındaki branş; %26,0’sını oluşturan 80 katılımcı, diğer okul mezunlarından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formları, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Taslak form, sınıf yönetimi kaynakları, sınıf yönetimi ile ilgili yapılmış araştırma ve tezler ile MEB tarafından yayınlanan ilgili kaynaklar tarandıktan sonra uzmanlar yardımıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak formda, 66 madde yer almıştır. Bu taslak form, çeşitli üniversitelerde görevli öğretim üyelerine ve öğretim görevlilerine, Talim Terbiye Kurulu uzmanlarına ve sınıf öğretmenlerine görüşleri alınmak üzere sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda ve ilgili kaynaklar göz önüne alınarak, 44 maddelik bir anket formu düzenlenmiştir. Ön uygulama için, anket formu 60 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda, 5 katılımcının ankete cevap vermemesi, 5 katılımcının ise anketi gerektiği gibi doldurmaması sebebi ile, geriye kalan 50 form göz önüne alınmıştır. SPSS 11.0 istatistik programı yardımıyla yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 35’e düşürülmüştür. Yapılan bu faktör analizinde, anket sorularının bir boyutta toplandığı görülmüştür (Bkz. Ek-5). Anketin alfa güvenirlik kat sayısı “,95” çıkmıştır.

Ankette, sınıf yönetimi yeterlik alanına ilişkin 35 madde yer almaktadır. Anketteki her madde beşli Likert tipi derecelendirme üzerinden yapılmıştır (Bkz. Ek-2).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma ile ilgili istatistiksel analizler SPSS 11.00 programı ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde, Aritmetik ortalama, ağırlıklı ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi (F testi) ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ortaya çıkan ağırlıklı

ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

En Yüksek Puan-En Düşük Puan

$$a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup sayısı}}$$

Bu çalışma için aralık katsayısı

5-1

$$a = \frac{5-1}{5}$$

a= 0,80 olarak bulunmuştur

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aritmetik ortalamalar, aşağıdaki aralık gruplarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo-10. Beşli Dereceleme Ölçeğinin Puan Sınırı

Derece/ Seçenek	Puan	Puan Sınırı
1	1.00 - 1.80	Hiç yeterli değilim
2	1.81 - 2.60	Biraz yeterliyim
3	2.61 - 3.40	Orta düzeyde yeterliyim
4	3.41 - 4.20	Oldukça yeterliyim
5	4.21 - 5.00	Tamamen yeterliyim

IV. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde amaçlar kısmında belirtilen alt problemlere âit bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde bulgularına ve yorumlamalarına yer verilecek alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri meslekî kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların anket maddelerine verdiği cevaplar doğrultusunda yukarıda verilen alt problemlere âit bulgular tablolar halinde verilmiştir. tablolarda önemli görülen değerler ve anlamları tabloların altında açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemede kullanılan ankette yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalaması, minimum ve maksimum puanlar ile standart sapmaları Tablo-10'da verilmiştir.

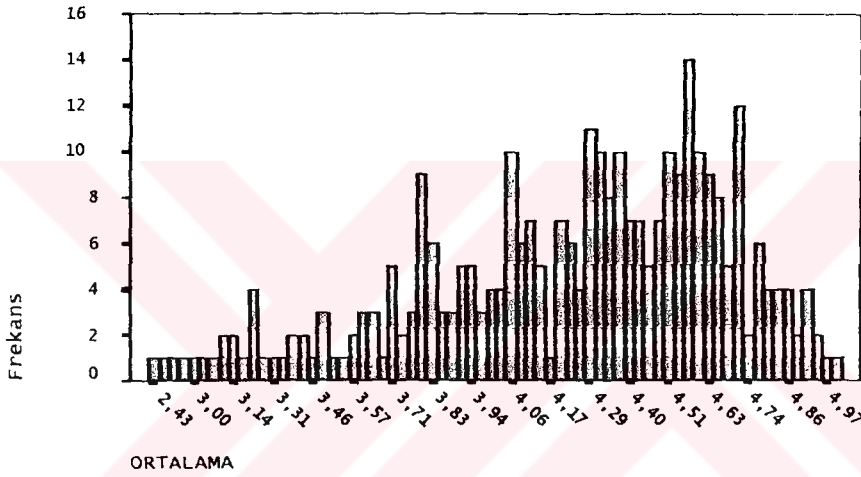
Tablo-10. Anket Maddelerindeki Ortalama Değerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	S
1. Öğrencileri öğretim etkinliklerine katmada.	308	4,37	.70
2. Yapılan ölçme değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim sağlamada.	308	4,28	.76
3. Öğrencenin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurmada.	308	4,23	.77
4. Öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarını ölçmede.	308	4,29	.75
5. Öğrenciyi dersin amacından haberdar etmede.	308	4,30	.75
6. Programı öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak yeniden düzenlemede.	308	4,08	.82
7. Güncel ve yaratıcı plânlama yapabilmeye.	308	4,11	.88
8. Hazırlanan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etmede.	308	4,06	.88
9. Derslerin içeriğini düzenlerken öğrencilerin görüşlerini almada.	308	4,04	.83
10. Yapılan günlük plâni uygulamaya koymada.	308	4,24	.85
11. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak plânlama yapmada.	308	4,09	.85
12. Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almada.	308	4,33	.73
13. Öğrencilerin derste birbirleriyle gereksiz yere konuşmalarını engellemede.	308	4,30	.82
14. İstenmeyen davranışlar için caydırma listesi hazırlamada.	308	4,04	.93
15. İstenen davranışlar için pekiştirme listesi hazırlamada.	308	4,09	.86
16. Sınıftaki istenmeyen davranışları önlemede.	308	4,20	.81
17. Öğrencilere yaptıkları olumsuz davranışlar hakkında geri bildirimde bulunmada.	308	4,32	.68
18. Sıra ve masaların, öğrencilerin rahat edebileceği şekilde olmasını sağlamada.	308	4,31	.82
19. Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak düzenlemede.	308	4,34	.83
20. Sınıfın oturma düzenini, çeşitli çalışmalar için değişikliklere izin verebilecek şekilde düzenlemede.	308	4,30	.83
21. Sınıf içinde gürültü oluşmasını engelleyecek önlemler almada.	308	4,29	.78
22. Ders zamanını, plânlanan şekilde kullanmada.	308	4,19	.78
23. Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada.	308	4,03	.85
24. Sınıf içinde zaman kullanımı ile ilgili yönergeler hazırlayıp öğrencilere duyurmada.	308	4,04	.89
25. Sınıfa zamanında girmede.	308	4,48	.76
26. Ders zamanının nasıl kullanılacağını plânlamada.	308	4,41	.74
27. Zamanı öğrencilerle birlikte plânlamada.	308	4,09	.81
28. Öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenmede.	308	4,39	.76
29. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan veren, demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada.	308	4,38	.74
30. Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde de birlikte olma.	308	4,10	1,05
31. Her derste bütün öğrencilerle iletişime girmede.	308	4,26	.84
32. Öğrencilerle günlük konular üzerine konuşmada.	308	4,32	.77
33. Öğrenci aileleriyle etkin biçimde iletişim kurmada.	308	4,23	.92
34. Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada.	308	4,03	.97
35. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmada.	308	4,33	.88
Ortalama		4,23	.83

Ankette yer alan maddelerin ortalaması “4,23”, yani “Tamamen Yeterliyim” çıkmıştır. 35 maddeye bakıldığında 14 maddeye, “Oldukça Yeterliyim”, 21 maddeye “Tamamen Yeterliyim” cevabı verildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ankette belirtilen sınıf yönetimi yeterliklerinin genelinde öğretmenlerinin kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ankette yer alan maddeler içinde kendilerini “4,48” ortalamayla en yüksek düzeyde 25. madde, “Sınıfa zamanında girmede” ve en düşük düzeyde “4,03” ortalamayla 23. madde, “Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada” ve 34. madde, “Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada” görmektedirler. Bu maddelerde de görüldüğü üzere öğretmenler, kendilerini ankette yer alan maddelerdeki sınıf yönetimi yeterlik alanlarında yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama “2,43”, en yüksek ortalama ise “4,97” olarak görülmektedir (Bkz. Ek-6). Şekil-6’da katılımcıların aldıkları ortalamalar sütun grafiği şeklinde aşağıda verilmiştir.



Şekil-6. Katılımcıların Aldıkları Ortalamalar Grafiği

Şekil-6’da yer alan grafik incelendiğinde, katılımcıların aldıkları ortalama puanların sağa çarpık bir görüntü oluşturduğu, yani sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli görme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Kişilerin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde kendini “Hiç yeterli” düzeyinde gören katılımcı çıkmamıştır, 2 katılımcı kendini “Biraz Yeterli”, 19 katılımcı “Orta Düzeyde Yeterli”, 105 katılımcı “Oldukça Yeterli”, 182 katılımcı “Tamamen Yeterli” düzeyde görmektedir. Buna göre katılımcıların % 0,65’i “Biraz Yeterli”, %6,17’si “Orta Düzeyde Yeterli”, % 34,09’u “Oldukça Yeterli” ve %59,09’u “Tamamen Yeterli” çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, katılımcıların tamamına yakını kendini sınıf yönetimi alanında yeterli görmektedir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre, sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo-11’de verilmiştir.

Tablo-11. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Cinsiyet İlişkisi

		n	\bar{x}	s	T	p
CİNSİYET	KADIN	170	4,26	,45	1,60	,11
	ERKEK	138	4,17	,49		

$p > 0,01$

Yapılan F testi sonucunda bulunan p değeri “,11” çıkmıştır. $p > 0,01$ olduğundan dolayı cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur. Katılımcı 170 kadın sınıf öğretmeninin kendilerini yeterli görme düzeyleri ile 138 erkek sınıf öğretmenin kendilerini yeterli görme düzeyleri “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında kadınların “ $\bar{x} = 4,26$ ” ve erkeklerde “ $\bar{x} = 4,17$ ” ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar birbirine çok yakındır ve aralarındaki fark çok düşüktür. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi ile ilgili anket maddelerindeki yeterliklere verilen cevapların, kadınlarda ve erkeklerde hemen hemen aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterliklerinin Meslekî Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Scheffe ve t testi sonuçları Tablo-12’de verilmiştir.

Tablo-12. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Meslekî Kıdem İlişkisi

	Meslekî Kıdem	n	\bar{x}	s	F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
1	1-5 YIL	34	3,92	,58	11,30	,000*	1-4 1-5 2-4 2-5
2	6-10 YIL	93	4,09	,47			
3	11-15 YIL	38	4,21	,46			
4	16-20 YIL	51	4,33	,44			
5	21 YIL VE ÜZERİ	92	4,42	,35			
	Toplam	308	4,23	,47			

*p<0,01

Yapılan F testi sonucunda bulunan p değeri “,000” çıkmıştır. P<0,01 düzeyinde fark vardır. Farkın kaynağına bakıldığında, yapılan Scheffe testi sonucuna göre, 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerle 16-20 ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Ortalamalara (\bar{x}) bakıldığında; 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 34 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “3,92” iken, 16-20 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 51 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,33” ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan 92 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,42” olarak çıkmıştır. Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, mesleğinde uzun yıllar hizmet eden öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Meslekî kıdeme göre farklılaşma, 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında da görülmektedir.

6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 93 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,09” iken, 16-20 yıllık meslekî kıdeme sahip olan 51 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,33” ve 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan 92 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,42” olarak çıkmıştır. Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, mesleğinde uzun yıllar hizmet eden öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Tablo-12 incelendiğinde meslekî kıdem arttıkça ortalamaların da bir öncekine göre arttığı görülmektedir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Scheffe ve t testi sonuçları Tablo-13’de verilmiştir.

Tablo-13. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Mezun Olunan Okul İlişkisi

	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	S	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
1	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	85	4,36	,40	7,14	,000	1-2 1-3 2-4
2	Sınıf Öğretmenliği (Eğt. Fak.)	86	4,08	,52			
3	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar	57	4,13	,53			
4	Diğer	80	4,30	,39			
	Toplam	308	4,23	,47			

Yapılan F testi sonucunda bulunan p değeri “,000” çıkmıştır. $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır, bu farkın kaynağına bakıldığında yapılan Scheffe testi sonucuna göre; “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu öğretmenler ile “Sınıf Öğretmenliği” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunları kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde görmekte iken “Sınıf Öğretmenliği” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu öğretmenler kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler.

Ortalamalara (\bar{x}) bakıldığında; “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu 85 katılımcının ortalaması “4,36” iken “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunu 86 katılımcı sınıf öğretmenin ortalaması “4,08” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar” mezunu 57 katılımcı öğretmenin ortalaması “4,13” olarak hesaplanmıştır.

Mezun olunan okul türüne göre farklılaşma, “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunu öğretmenler ile “Diğer” okullar seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında görülmektedir. Diğer okul mezunları (bunlar içinde öğretmen lisesi mezunları, Fen-Edebiyat Fakültesi, İlahiyat ve diğer farklı fakülte mezunları ve Hemşirelik Yüksekokulu mezunları yer almaktadır) kendilerini “Tamamen Yeterli” düzeyde

görmekte iken “Sınıf Öğretmenliği” bölümü mezunları kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler.

Ortalamalara (\bar{x}) bakıldığında; Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu 86 katılımcı öğretmenin ortalaması “4,08” iken, “Diğer” okullar seçeneğini işaretleyen 80 katılımcı öğretmenin ortalaması “4,30” olarak hesaplanmıştır.



BÖLÜM V.

SONUÇ

Bu bölümde “Tartışma”, “Sonuç” ve “Öneriler” yer almaktadır.

Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin düzeyleri ile cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun olunan okul türünün, sınıf yönetimi yeterliliğinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirip getirmediğine ilişkin alt problemlere ait bulgular tartışılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgulara İlişkin Tartışmalar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri, kendi görüşlerine göre, “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Bu, çok iyi sayılabilecek bir seviyedir. Ankette yer alan maddeler, konunun uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, alanın kaynak kitaplarından ve özellikle MEB’in (2002) belirlediği, öğretmen yönetimi yeterlikleri incelenerek oluşturulduğu düşünüldüğünde, sonuç oldukça sevindiricidir. Ancak, burada öğretmenlerin kendi algılarına göre değerlendirme yapıldığı da unutulmamalıdır. Yani öğretmenler kendilerini değerlendirmişlerdir.

Yeterlik düzeylerine bakıldığında, kendini “Hiç yeterli” düzeyinde gören katılımcı çıkmamıştır, 2 katılımcı kendini “Biraz Yeterli”, 19 katılımcı “Orta Düzeyde Yeterli”, 105 katılımcı “Oldukça Yeterli”, 282 katılımcı “Tamamen Yeterli” düzeyde görmektedir.

Maddelere bakıldığında, en düşük düzeyde çıkan madde “4,03” ortalama ile 23. madde “Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada” ve 34. madde “Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada”, en yüksek düzeyde “4,48” ortalama ile 25. madde “Sınıfa zamanında girmede” görülmektedir.

Gökçe'nin (1999: s.149) Ankara ilinde yapmış olduğu "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri" konulu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin "Oldukça" düzeyinde çıkmıştır.

Gündüz'ün (2001) yapmış olduğu "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri" isimli araştırmada, müfettiş görüşlerine başvurulmuş ve müfettişler öğretmenleri sınıf yönetiminde "Bazen Yeterli" düzeyde gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Karhan'ın (2001) yapmış olduğu "İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Görev Yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri" isimli araştırmada ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında derse giren İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlik düzeyleri kendi algılarına göre yeterli çıkmıştır.

Şaktanlı (2001) tarafından yapılan "Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi" isimli araştırmada, öğretmenlerin yeterlikleri okul yöneticileri ve müfettiş görüşleri sonucuna göre değerlendirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenler sınıf yönetiminin bir boyutu olan zaman yönetimi boyutunda genelde yeterli görülmüştür.

Paşa (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere anket uygulanmış ve araştırmacı tarafından gözlem yapılmış ayrıca okul müdürlerine de anket uygulanmış ve sonuçta üç yoldan elde edilen bulguların birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin "Orta düzeyde" yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç (1998) tarafından yapılan "Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri" isimli araştırma da öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenler, kendilerini yöneticilerin belirttiğinden daha yeterli görmüşlerdir.

Bu araştırmalardan da görüldüğü gibi öğretmenler kendilerini değerlendirirken yeterlik düzeyleri yüksek çıkmaktadır, başka yollarla yeterlik tespit edildiğinde ise daha düşük seviyede yeterli oldukları sonucu çıkmaktadır.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgulara İlişkin Tartışmalar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak, kadın katılımcılar kendilerini “Tamamen yeterli” düzeyde görmekte iken erkek katılımcılar kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler. Kadın katılımcıların ortalaması “ $\bar{x} = 4,26$ ” ve erkek katılımcıların ortalaması “ $\bar{x} = 4,17$ ” olarak bulunmuştur. Aralarında anlamlı bir farklılık oluşmamasının sebebi ortalamaların birbirine çok yakın olmasından dolayıdır. Yine de az bir farkla da olsa kadın katılımcıların erkeklere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Düzey açısından bakıldığında erkek katılımcılar kendilerini “Oldukça Yetirli”, kadın katılımcılar ise “Tamamen Yeterli” düzeyde görmektedirler.

Gökçe'nin (1999: 148) yapmış olduğu “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” konulu Ankara ilinde yapmış olduğu araştırmada, yaptığımız araştırmayı destekler nitelikte bazı sonuçlar çıkmıştır. Gökçe'nin yaptığı bu araştırmada da, sınıf yönetimi yeterliği ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öztaş (2001: s.144) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminin İletişim Yeterlilikleri” isimli araştırmada öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf içi iletişim yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak yine de kadın öğretmenlerin yeterlik düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmenler kendilerini, sınıf yönetiminde, aynı derecede yeterli görmektedirler.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Meslekî Kıdeme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgulara İlişkin Tartışmalar

“Sınıf yönetimi ve organizasyonu becerisi, özellikle öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Tecrübesiz öğretmenlerin, genellikle çocukların gereksinimlerindeki bireysel farklılıklar ile öğretimin kalitesi yerine kendilerini güvence altına almaya çalışmaları nedeniyle, sınıf yönetimi becerisi kaçınılmaz olarak üzerinde durulması gereken bir konu ve özellikle tecrübesiz öğretmenlere kazandırılması gereken bir yeterlik olarak kendisini göstermektedir” (<http://egitirim.inonu.edu.tr>.2004).

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, meslekî kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 ile 21 yıl ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri; 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleriyle, 16-20 ile 21 yıl ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 16-20 ile 21 yıl ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Yine 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Tecrübesi az olan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme düzeyleri, tecrübesi çok olan öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Ortalamanın “4,23” olduğu meslekî kıdeme göre yeterlik düzeyi yıllara göre şu şekilde değişmektedir:

1-5 Yıl = 3,92

6-10 Yıl = 4,09

11-15 Yıl = 4,21

16-20 Yıl = 4,33

21 Üzeri = 4,42

Buradan da anlaşılacağı üzere, meslekî kıdem arttıkça açık bir şekilde yeterlik ortalaması da artmaktadır. Fakat, Öztaş (2001: s.144) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminin İletişim Yeterlilikleri” isimli araştırmada öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf içi iletişim yeterlikleri ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgulara İlişkin Tartışmalar

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü, kendilerini sınıf yönetiminde yeterli görme düzeylerinde farklılaşmaya yol açmaktadır.

Bu farklılık, “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu öğretmenlerle “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki” branşlardan mezun olan sınıf öğretmenleri ve “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” mezunu sınıf

öğretmenleriyle,diğer okullardan mezun sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. Bunun sebeplerinden biri bu okullardan mezun olan öğretmenlerin meslekî kıdemleri arasında da bir fark olmasıdır. Bu sebeple tecrübeli öğretmenler, meslekî kıdemi az olan öğretmenlere nazaran kendilerini daha yeterli görmektedir, diyebiliriz.

“2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu sınıf öğretmenleri, “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği” dışındaki branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre, kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler. Yine diğer okullardan mezun olup,sınıf öğretmenliği yapmakta olan sınıf öğretmenleri “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” mezunu sınıf öğretmenlerine göre kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler.

Araştırmanın en çarpıcı sonucu bu olabilir. Çünkü, Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler hem öğretmenlikle ilgili yeterince ders almaktadırlar hem de sınıf yönetimindeki çağdaş yöntemleri mezun oldukları okullarda yeterince öğrendikleri varsayılmaktadır. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği yapan Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunlarının kendilerini diğerlerine ve özellikle “Diğer” okul seçeneğini işaretleyen sınıf öğretmenlerine göre daha yetersiz görmeleri düşündürücüdür. Çünkü, bu diğerleri içinde ilk öğretmen okulları, Ziraat, Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakültesi gibi farklı okul türleri mezunları vardır.

Gökçe'nin (1999) Ankara ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” konulu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin mezun oldukları bölüme göre farklılık gösterdiğini, bu farklılığın öğretmenlik bölümleri mezunu olanların, olmayanlara oranla yeterli olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ancak bu araştırmada neredeyse tam tersi bir sonuç çıkmıştır. Böyle bir sonucun çıkması, Örneklemi oluşturan öğretmenlerin algılarına göre yapıyor olmasından kaynaklanabilir.

Öztaş (2001) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminin İletişim Yeterlilikleri” isimli araştırmada ise, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf içi iletişim yeterlikleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Eroğlu (1999) tarafından yapılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunlarının arasındaki karşılaştırmalı araştırmada öğretim süreçleri açısından değişik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumlarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin bütününe bakıldığında sınıf yeterlik düzeyleri kendi görüşlerine göre “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır. Yeterlik düzeylerine tek tek bakıldığında kendini “Hiç yeterli” olarak gören katılımcı çıkmamıştır, 2 katılımcı kendini “Biraz Yeterli”, 19 katılımcı “Orta Düzeyde Yeterli”, 105 katılımcı “Oldukça Yeterli”, 182 katılımcıda “Tamamen Yeterli” düzeyde çıkmıştır.

2. Maddelere bakıldığında en düşük düzeyde çıkan madde “4,03” ortalama ile “Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada” ve “Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada”, en yüksek düzeyde “4,48” ortalama ile “Sınıfa zamanında girmede” görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak kadın katılımcılar kendilerini “Tamamen yeterli” düzeyde görmekte iken,erkek katılımcılar kendilerini “Oldukça Yeterli” düzeyde görmektedirler. Kadın katılımcıların ortalaması $\bar{x} = 4,26$ ve erkek katılımcıların ortalaması $\bar{x} = 4,17$ olarak bulunmuştur. Aralarında anlamlı bir farklılık oluşmamasının sebebi ortalamaların birbirine çok yakın olmasından dolayıdır.

4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri meslekî kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri,6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleriyle,16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. 1-5 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri,16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Yine 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenleri,16-20 ile 21 ve üzeri yıllarda meslekî kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Tecrübesi az olan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme düzeyleri, tecrübesi çok olan öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır.

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri mezun olunan okula göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu öğretmenlerle,“Sınıf Öğretmenliği Bölümü” ve “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Branşlar”dan mezun olan sınıf öğretmenleri ve “Sınıf Öğretmenliği Bölümü”

mezunu sınıf öğretmenleriyle diğer okullar mezunu sınıf öğretmenleri arasında görülmektedir. “2 Yıllık Eğitim Enstitüsü” mezunu sınıf öğretmenleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dışındaki branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler. Yine diğer okullardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapmakta olan, sınıf öğretmenleri “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” mezunu sınıf öğretmenlerine göre kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli görmektedirler.



Öneriler

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ilgililere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yapılan bu araştırmada meslekî kıdemi çok olan, yani tecrübeli öğretmenlerin meslekî kıdemi az olan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Meslekte yeni olan öğretmenlerin, meslekî tecrübesi yüksek olan öğretmenlerle sınıf yönetimi konusunda görüş alış-verişi içinde olmaları önerilebilir.

2. “Meslekî kuruluşlarla öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapma” konusunda öğretmenler kendilerini, ankette yer alan diğer konulara göre daha düşük düzeyde görmektedirler. Hizmet öncesi hazırlayıcı eğitim ve hizmet içi eğitimde gerekli bilgi verilmeli ve özellikle okul yöneticileri tarafından öğretmenler teşvik edilmelidir.

3. Öğretmenlerin, kendilerini diğer maddelere göre daha düşük düzeyde gördükleri bir diğer madde olan, “Derste oluşabilecek kesintilere karşı önceden önlem alma”da, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde, üzerinde durulmalıdır.

4. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kendilerini yeterli görme düzeyleri içinde, en düşük ortalama, sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarında görülmektedir. Bu bölüm mezunları kendi alanlarında eğitim alıp kendi alanlarında çalışmaktadırlar. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının kendilerini diğer bölüm ve okul mezunlarından daha yetersiz görmelerinin sebepleri araştırılıp gereken eğitim hizmet içi eğitimle verilmelidir. Özellikle sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliklerin mezun olmadan verilmesinde yarar vardır.

5. Sınıf yönetimi ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili araştırma yapacak araştırmacılara;

- a) Sınıf yönetimi yeterliklerini daha dar kapsamda, örneğin boyut boyut yapmaları,
- b) Sınıf yönetimi yeterliklerini değerlendirirken öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğretmen-müfettiş, öğretmen-öğrenci-yönetici, öğretmen-yönetici-müfettiş, öğretmen-öğrenci-müfettiş örneklem grupları ile yapmaları,
- c) Sınıf yönetimini küçük gruplarda gözleme de yer vererek derinlemesine yapmaları,

d) Sınıf öğretmenliği yapan, eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının kendilerini diğer okul mezunlarından daha yetersiz görmelerinin sebeplerini derinlemesine araştırmaları, önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- AÇIKALIN, Aytaç. **Toplumsal ve Kuramsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. 4. Bask. Ankara: Pegem Özel eğitim Hizmetleri.1998.
- AĞAOĞLU, Esmahan. **Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki KAYA). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.1-18.
- AKAR, İlhan. **Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki KAYA). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.19-42.
- AKSOY, Nacive. **Sınıf İçi Kurallar**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARIP). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.13-36.
- AKSU, Filiz. **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Izmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1997.
- ALTINTAŞ, Ersin. **İletişim**. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Leyla KUÇUKAHMET). Ankara: Nobel. 2000. s.121-150.
- ARI, Ramazan ve Ahmet Saban. **Sınıf Yönetimi**. Konya: Mikro Dizgi. 2000
- ATAMAN, Ayşegül. **Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler**. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Leyla KUÇUKAHMET). Ankara: Nobel. 2000. s.171-192.
- ATAUNAL, Aydoğan. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?**. Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosval Davanışma Vakfı Yayınları. 2000.
- AYDIN, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000.
- BALCI, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknik ve İlkeler**. Ankara: TDFO. 1995.
- BALOGLU, Nuri. **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Baran Ofset. 2001.
- BAŞAR, Hüsevin. **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi. 1995
- _____ **Sınıf Yönetimi**. 5. Baskı: Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2001.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası. 1994.
- BAŞBAY, Alper. **Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2000.

- BAYINDIR, Nida. *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2001
- BOLDURMAZ, Alpay. *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2000.
- BOZ, İsmail. **Sınıf Yönetme Sanatı**. İstanbul: Zambak Yayınları. 2003.
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayınları. 1994.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş. **Program Geliştirme "Kaynak Metinler"**. 2. Baskı. Konya: Öz Eğitim Yayınları. 1997.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş ve Cuma ÇIVI. **Genel Öğretim Metotları**. 9. Baskı. Konya: Öz Eğitim Yayınları. 1999.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş, MUŞTA, Muammer C., YILMAZ, Hasan ve Önder PILTEN. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş Eğitimin Temelleri**. Konya: Mikro Yayınları. 1998.
- CELEP, Cevat. **Sınıf Yönetimi ve Disiplin**. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000.
- CİPANİ, Ennio. **Classroom Management for All Teachers: 11 Effective Plans**. New Jersey: Merrill Prentice-Hall. 1998.
- ÇELİK, Vehbi. **Sınıf Yönetimi**. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları. 2003.
- ÇELİKÖZ, Nadir. **Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Eğitimi**. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Asil Yayın Dağıtım.2003.
- EKICI, Gülay. **Öğretim Yönetimi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARİP). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s. 73-102.
- ERDEM, Ali Rıza. **21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim**. Ankara: Anı Yayıncılık. 1998.
- ERDEN, Münire. **Sınıf Yönetimi**. 2. Baskı. İstanbul: Aklım Yayınevi. 2003.
- ERDOĞAN, Salih. *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001.
- EROĞLU, Gülçin. *Gazi Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları ile İlgili Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 1999.

- ERZURUM, Uğur. *İlköğretim Okulları Türkçe Ders Programının Niteliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001.
- FIDAN, Nurettin ve Münire ERDEN. **Eğitime Giriş**. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık. 1994.
- FILIZ, Sevil Büyükalın. **Eğitimle İlgili Temel Kavramlar**. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. M. Çağatay ÖZDEMİR). Ankara: Asil Yayın Dağıtım. 2003. 1-23.
- GORDON, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. 11. Baskı. İstanbul: Sistem Yayınları. 2001.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri. **Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri**. Öğretmenlik Mesleği. (Ed. Mehmet TAŞPINAR). Ankara: Elazığ Üniversitesi Kitabevi. 149-166.
- GÖVSA, İbrahim Alettin. **Çocukta Davranış Gelişimi**. İstanbul: Hayat Yayınları. 1999.
- GÖKÇE, Erten. *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1999.
- GULİYEVA, Yakut. *İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2001.
- GÜNDÜZ, Yüksel. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001.
- GÜRSEL, Musa. **Okul Yönetimi**. Konya: Mikro Yayınları. 1997.
- HALİS, İsa. **Teknoloji-Eğitim Koordinasyonu Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Konya: Mikro Yayınları. 2001.
- _____. **Demokratik Sınıf Ortamı İçin Profesyonel Sınıf Yönetimi**. 2. Baskı. Konya: Mikro Yayınları. 2002.
- HOŞGÖRÜR, Vural. **İletişim**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki KAYA). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s. 65-89.
- İŞİK, Halil. **Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004. s.11-24.
- İLGAR, Lütfü. **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım. 1996.

- İMER, Gülriz. **Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Leyla KÜÇAKAHMET) 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları. 2000. s.151-170.
- KARAKOÇ, Hasan Sebai. *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998.
- KARASAR, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 10. Baskı. Ankara. 2000.
- KARHAN, İlknur. *İlköğretim Okullarının Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Görev Yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yetirlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001.
- KARİP, Emin. **Sınıf Yönetimi ve Disiplin**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARİP). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.1-3.
- KESKİN, Mehmet Ali. *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başetme Yolları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2002.
- KISAÇ, İbrahim. **Öğretmen-Öğrenci İletişimi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARİP) Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s. 103-118.
- KIZILOLUK, Hakkı. **Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri**. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 25, Sayı: 1, Mayıs 2001. s. 151-159.
- KÖKTAŞ, Şükran Kılbaş. **Sınıf Yönetimi**. Adana: Nobel Kitabevi. 2003.
- KORKMAZ, İsa. **İstenmeyen Davranışların Önlenmesi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki KAYA). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.173-193.
- KURAN, Kezban. **Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi)**. (Ed. Adil TÜRKOĞLU). Ankara: Mikro Yayınları. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 2002, s.253-278.
- _____ **Sınıfta Öğrenme, Öğretme Sürecinin Yönetimi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004. s.63-83.
- KURTKAN, Amiran. **Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, İstanbul, 1982
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, Coşkun DEĞİRMENCİOĞLU, Tülay ER, Ayşe Füsün ÖKSÜZOĞLU, İbrahim Ethem ÖZDEMİR ve Ayşe KORKMAZ. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları. 2000.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 7. Baskı. Ankara: Gazi Büro Kitapları. 1995.
- MARTİN Jr, Ralph E., SEXTON, Collen, WAGNER, Koy and Jack GERLOVÍCH. **Teaching Science for All Children**. Massachusetts: Ally and Bocan.1994.
- MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü. **İlköğretim Okul Programı**. 4. Baskı. Ankara: MEB Yayınları. 1997.
- MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: MEB Yayınları. 2002.
- MOYLES, Janet R., **Organizing for Learning in the Primary Classroom: a Blanced Aproach to Classroom Manegement**. Buckingham: Open Universty Press. 1992.
- ÖZDEMİR, Servet ve Halil İbrahim YALIN. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayınları. 1998.
- _____. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları. 2000.
- ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 1999.
- _____. **Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARİP). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s. 37-71
- ÖZKILIÇ, Rüçhan. **Sınıfta Zaman Yönetimi**. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara: Nobel. 2000. s.91-106.
- ÖZTAŞ, Rukiye. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. 2001.
- ÖZTÜRK, Bülent. **Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Emin KARİP). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002. s.138-183.
- PAŞA, Mehmet Bumin. *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Yeterliliklerinin ve Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2002.
- SABAN, Ahmet. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2001.
- _____. **Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayınları. 2000.
- SMİTH, Colin J. And Robert LASLETT. **Effective Classroom Management**. 2. Ed. London&New York: Routledge, 1993.
- SÖNMEZ, Veysel. **Öğretmen El Kitabı**. Ankara. Pegem Yayınları. 1994.

- ŞAHİN, Tuğba Yanpar ve Soner YILDIRIM. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.2002.
- ŞAKTANLI, Cumhur. *Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2001.
- TERZİ, Ali Rıza, BARUT, Yaşar ve Ahmet GÜRSOY. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. Baskı. Ankara: 2003.
- TERZİ, Çetin. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2001.
- TURAN, Selahattin. **Yönetilme İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004. s1-10.
- TUTKUN, Ömer Faruk. **Okul ve Sınıf Ortamı**. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Adil TÜRKÖĞLU). Ankara: Mikro Yayınları. 2002. s. 233-252.
- YİĞİT, Birol. **Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004. s.155-179.
- YÜCEL, Cemil ve Hakan GÜLVEREN. **Sınıf Yönetiminde Öğrencilerin Motivasyonu**. Sınıf Yönetimi. (Ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004. s.105-125.
- UÇAN, Ali. **Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış**. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22 Kasım 2000). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 2001. s. 53-102.
- http://egitisisim.inonu.edu.tr/Mustafa_SYolcegi.htm.(5.3.2004 tarihinde alınmıştır)

FKI FR



T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.01 2046
KONU : Araştırma Talebi

4/5 2004

KONYA VALİLİĞİNE
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ : a) Konya Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 05.05.2004 tarih B.08.4.MEM.4.42-00.06.311 / 17689 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 02.06.2004 tarih ve B.08.0.İGM.0.08.02.05/301.6-5774 sayılı yazısı

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Cennet Özer TAŞKAYA "Konya İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri" konulu tez anketini Konya'daki İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

İlköğretim Genel Müdürlüğü, ilgi (b) yazısında çalışmanın eğitim-öğretimi olumsuz yönde aksatmaması kaydıyla uygun gördüğünü belirtmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İL MİLLİ EĞT. MÜD.

05.07.2004

Sayı: 52563 Ek: 2

Nurettin KONAKLI
Kurul Başkanı V.

EKLER :

Ek 1- Anket (1 Adet- 3 Sayfa)

Ek-2. Anket Formu

Sayın öğretmenim, bu anket formu, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde çalışılmakta olan "Konya İli İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri" konulu yüksek lisans tezinde, durum tespiti yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre, sınıf yönetimi alanında ne ölçüde yeterli oldukları ortaya koyulacaktır.

Size sunulan ankette 38 soru bulunmaktadır. İlk 3 soru, sizin kişisel özelliklerinizi belirlemek için, diğer 35 soru ise sınıf yönetimindeki yeterlikleriniz hakkındaki görüşleriniz ile ilgilidir. Beş boyut halinde sunulan ifadelerin karşısına size uygun gelen bir rakamı işaretleyiniz.

- Bu anket **sadece** gönüllü öğretmenlere uygulanacaktır.
- Bu anketi cevaplarırken harcayacağınız tahmini süre 5 ile 10 dakika arasındadır.
- Bu anket formunda kimlik belirtilmeyecek; sonuçlar, isim verilmeden kullanılacaktır. Lütfen bunu göz önüne alarak bütün soruları içtenlikle cevaplayınız.
- Bu çalışma, **sadece** Konya İli merkezinde, İlköğretim Okullarında I. Kademe; 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflarında görevli **sınıf öğretmenleri** ile yapılacaktır.
- Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Cennet Özer Taşkaya

1. Cinsiyetiniz?

- KADIN ERKEK

2. Öğretmenlikteki hizmet süreniz?

- 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-16 yıl 16-20 yıl 21 ve üzeri

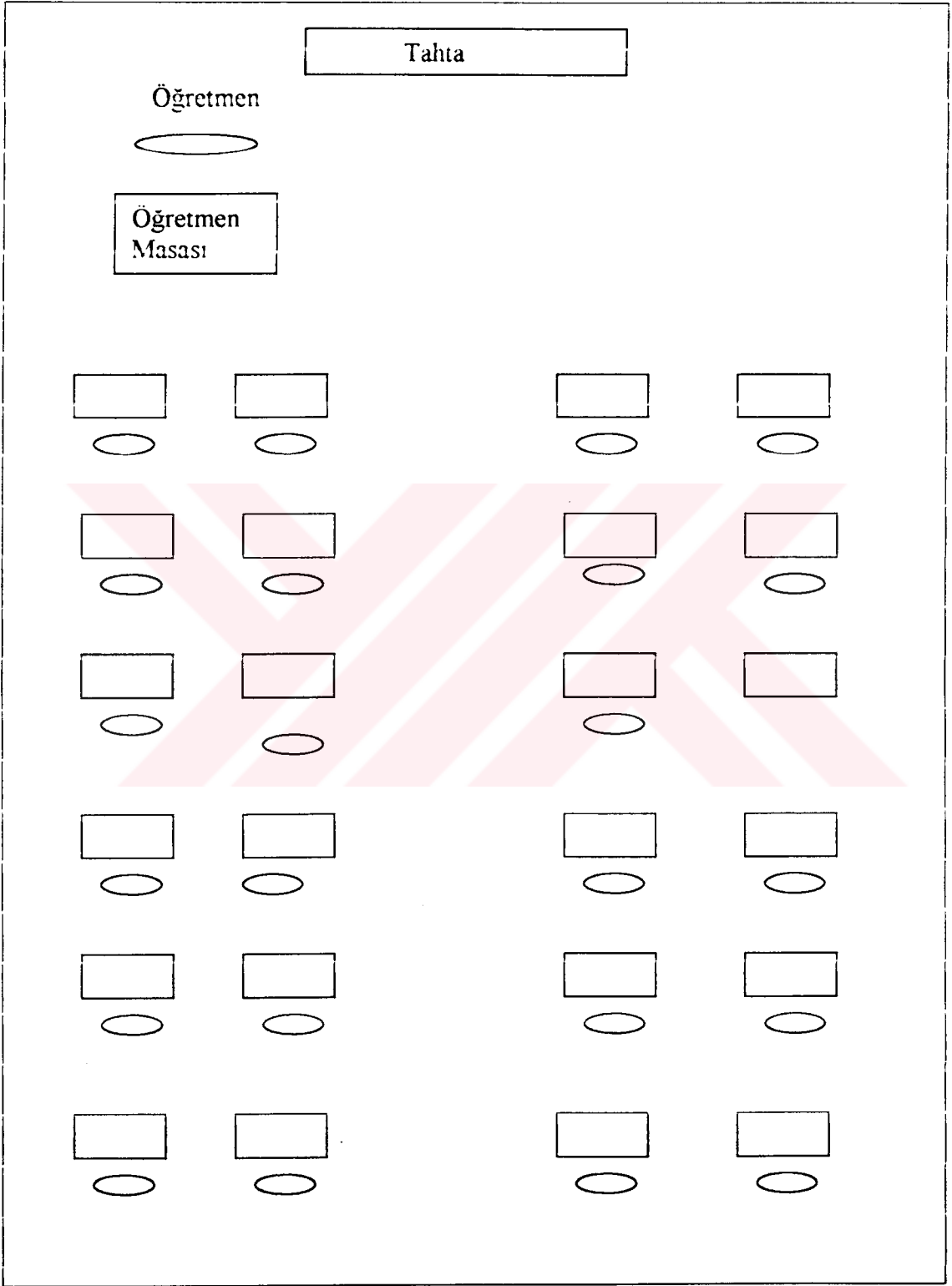
3. Mezun olduğunuz okul?

- 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü
 4 Yıllık Sınıf Öğretmenliği
 Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği dışındaki branşlar
 Diğer:.....

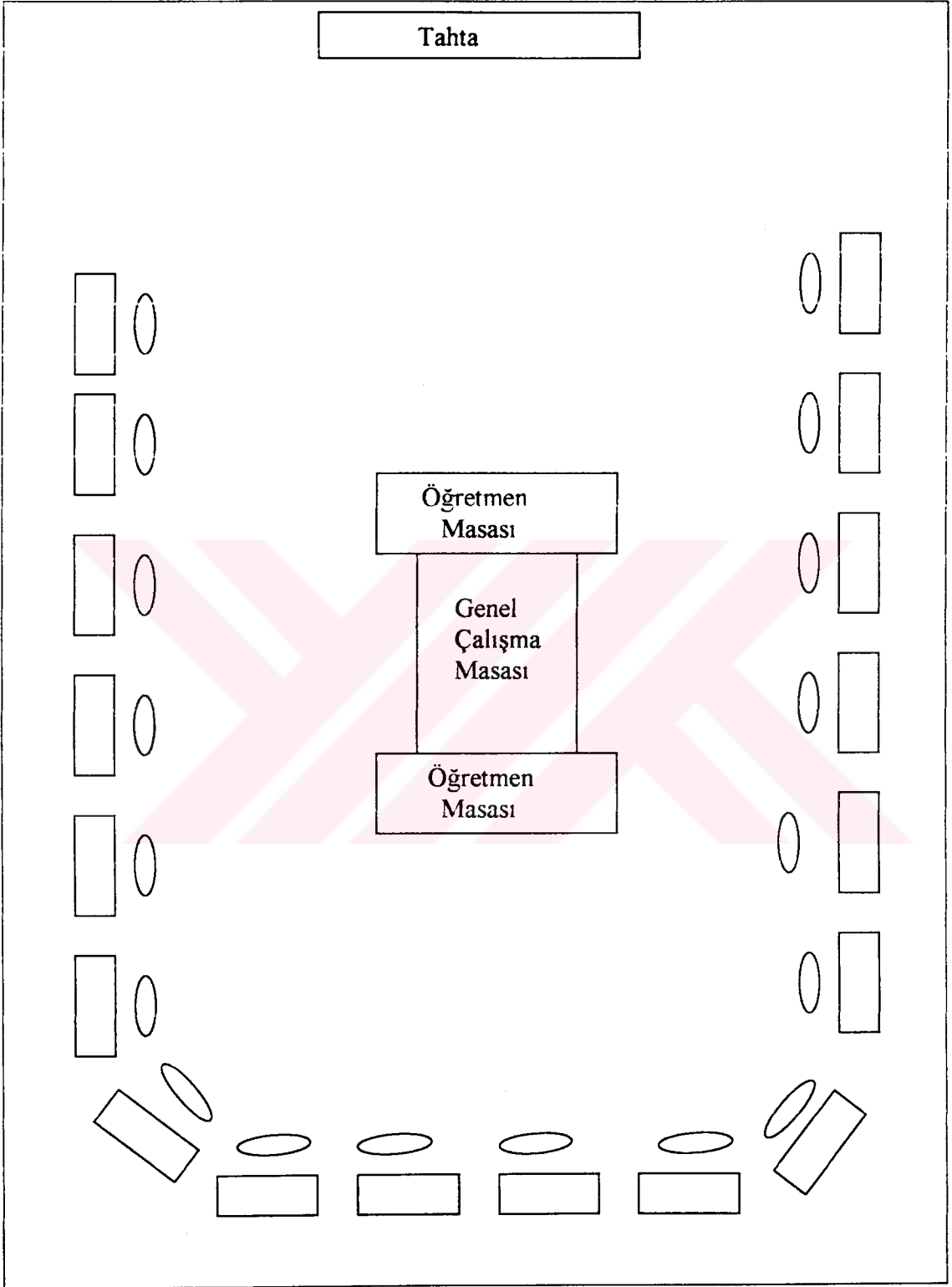
		Tamamen yeteriyim	Oldukça yeteriyim	Orta düzeyde yeteriyim	Biraz yeteriyim	Hiç yeterli değilim
1	Öğrencileri öğretim etkinliklerine katmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Yapılan ölçme değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim sağlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Öğrencenin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarını ölçmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Öğrenciyi dersin amacından haberdar etmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Programı öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak yeniden düzenlemede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Güncel ve yaratıcı plânlama yapabilmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Hazırlanan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Derslerin içeriğini düzenlerken öğrencilerin görüşlerini almada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Yapılan günlük plâni uygulamaya koymada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak plânlama yapmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Öğrencilerin derste birbirleriyle gereksiz yere konuşmalarını engellemede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	İstenmeyen davranışlar için caydırma listesi hazırlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	İstenen davranışlar için pekiştirme listesi hazırlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Sınıftaki istenmeyen davranışları önlemede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğrencilere yaptıkları olumsuz davranışlar hakkında geri bildirimde bulunmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Sıra ve masaların, öğrencilerin rahat edebileceği şekilde olmasını sağlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak düzenlemede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

		Tamamen yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Biraz yeterliyim	Hiç yeterli değilim
20	Sınıfın oturma düzenini, çeşitli çalışmalar için değişikliklere izin verebilecek şekilde düzenlemede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Sınıf içinde gürültü oluşmasını engelleyecek önlemler almada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Ders zamanını, plânlanan şekilde kullanmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23	Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Sınıf içinde zaman kullanımı ile ilgili yönergeler hazırlayıp öğrencilere duyurmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	Sınıfa zamanında girmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Ders zamanının nasıl kullanılacağını plânlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27	Zamanı öğrencilerle birlikte plânlamada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29	Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan veren, demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30	Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde de birlikte olma,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31	Her derste bütün öğrencilerle iletişime girmede,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32	Öğrencilerle günlük konular üzerine konuşmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33	Öğrenci aileleriyle etkin biçimde iletişim kurmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34	Çevreyle, öğrencilerin eğitimi için işbirliği yapmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35	Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmada,	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

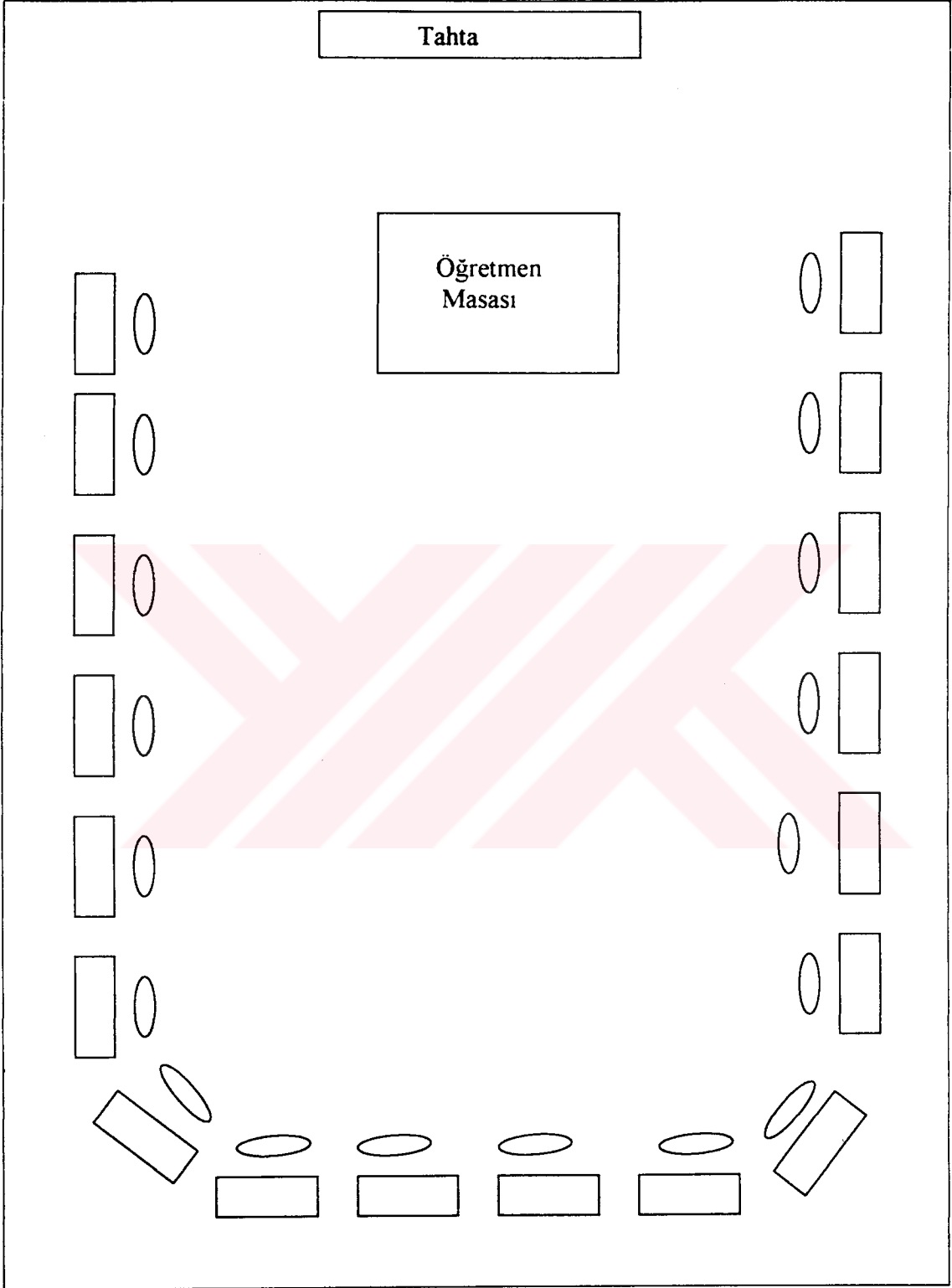
EK-3. Sınıf Yerlesim Plânları



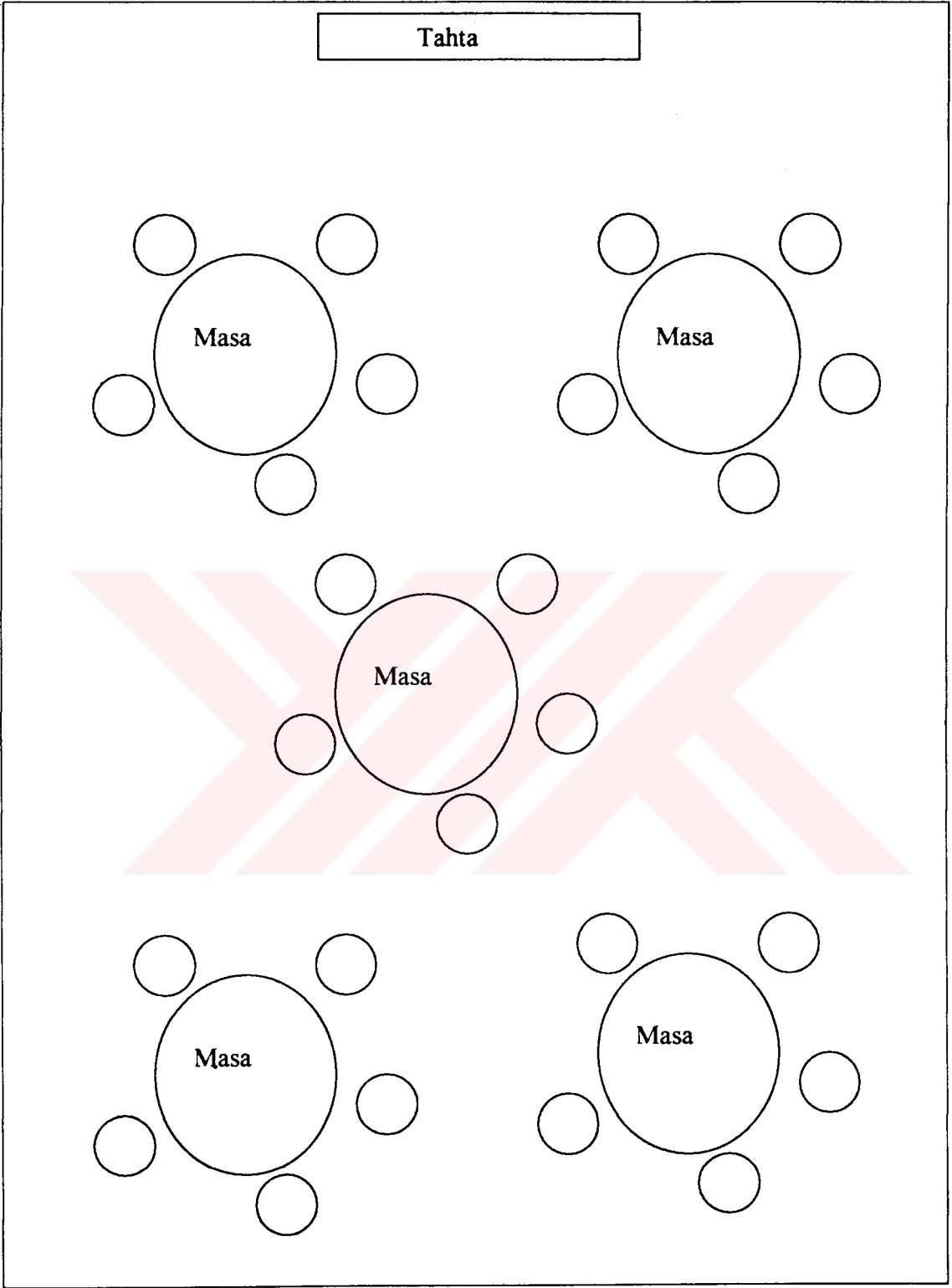
Şekil-7. Geleneksel Sınıf Yerleşim Düzeni (Işık, 2004: s.21)



Şekil-8. Bireysel Sınıf Yerleşim Düzeni (Işık, 2004: s.22)



Şekil-9. Tek Grup Sınıf Yerleşim Düzeni (Işık, 2004: s.23)



Şekil-10. Çok Grup Sınıf Yerleşim Düzeni (Işık, 2004: s.24)

Ek-4. Ders Plânı Örneği

BÖLÜM I

Dersin Adı	
Sınıf	
Unitenin Adı No	
Konu	
Öğrenilen Süre	

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örneği	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça <ul style="list-style-type: none">• Öğretmen• Öğrenci	
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">• Dikkati Çekme• Güdüleme• Gözden Geçirme• Derse Geçiş• Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, Deney, Problem Çözme vb.)• Grupla öğrenme Etkinlikleri (Proje, Gezi, Gözlem vb.)• Özet	

BÖLÜM III

Ölçme Değerlendirme <ul style="list-style-type: none">• Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme• Grupla Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme• Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Ve Heri Düzeyde Öğrenme Hızında Olan Öğrenciler İçin Ek Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	
Dersin Diğer Derlerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Plânın Uyulmasına İlişkin Açıklamalar	
---------------------------------------	--

Ders Sınıf Öğretmeni
Uygundur .../.../.....

Okul Müdürü
İmza
Adı ve Soyadı

Ek-5. Faktör Analizi

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

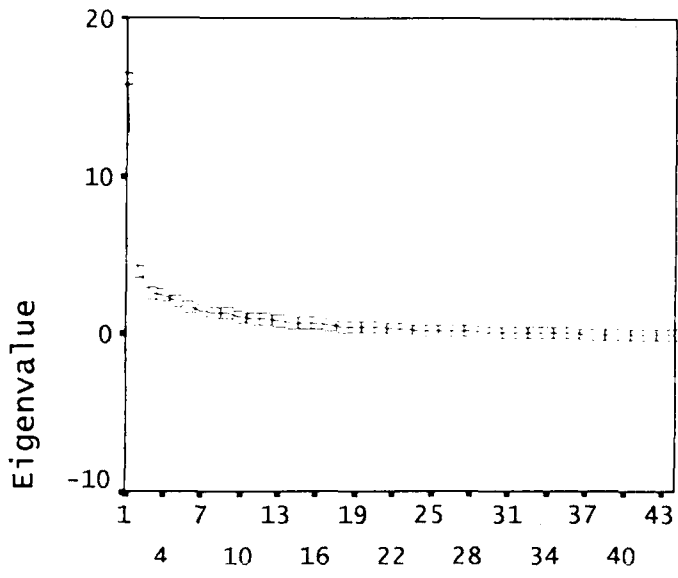
Reliability Coefficients

N of Cases = 42.0 N of Items = 44

Alpha = .9536



Scree Plot



Component Number



Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues	% of Variance	Cumulative %	Extraction Sums of Squared Loadings	% of Cumulative Variance	Cumulative %
	Total			Total		
1	16,187	36,789	36,789	16,187	36,789	36,789
2	3,950	8,978	45,766			
3	2,595	5,899	51,665			
4	2,420	5,500	57,165			
5	2,109	4,793	61,957			
6	1,750	3,977	65,934			
7	1,506	3,422	69,356			
8	1,380	3,135	72,491			
9	1,360	3,090	75,581			
10	1,087	2,471	78,052			
11	1,014	2,305	80,357			
12	,915	2,080	82,436			
13	,888	2,019	84,456			
14	,756	1,719	86,175			
15	,736	1,673	87,848			
16	,654	1,487	89,335			
17	,562	1,276	90,611			
18	,496	1,126	91,738			
19	,473	1,075	92,813			
20	,443	1,006	93,819			
21	,403	,916	94,735			
22	,373	,847	95,582			
23	,301	,683	96,265			
24	,266	,603	96,869			
25	,233	,529	97,398			
26	,215	,490	97,888			
27	,150	,340	98,228			
28	,146	,331	98,559			
29	,122	,277	98,836			
30	,106	,241	99,077			
31	,102	,231	99,308			
32	9,265E-02	,211	99,519			
33	5,924E-02	,135	99,653			
34	4,914E-02	,112	99,765			
35	3,659E-02	8,316E-02	99,848			
36	2,430E-02	5,524E-02	99,904			
37	2,004E-02	4,554E-02	99,949			
38	1,483E-02	3,370E-02	99,983			
39	3,872E-03	8,799E-03	99,992			
40	2,292E-03	5,210E-03	99,997			
41	1,413E-03	3,211E-03	100,000			
42	9,725E-17	2,210E-16	100,000			
43	8,672E-17	1,971E-16	100,000			
44	1,865E-16	4,240E-16	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ek-6. Bütün Katılımcıların Ortalaması

4,51	3,46	3,17	3,71	3,71	3,83	4,34	4,40	4,09	4,34	4,91	2,63	4,80	4,20
4,71	4,23	3,60	3,80	3,11	3,40	3,11	3,57	3,57	4,20	3,71	4,26	4,77	5,00
4,63	3,26	3,14	3,43	3,09	3,31	3,00	4,60	4,83	3,74	3,86	4,71	4,40	4,37
3,60	3,66	4,09	4,97	4,80	4,49	4,57	3,40	4,46	4,46	3,80	3,20	3,20	4,34
4,34	4,31	4,63	3,83	3,86	4,43	4,54	4,54	3,34	4,43	3,71	3,66	4,77	4,91
4,63	3,49	3,97	4,11	4,54	3,89	4,03	2,57	4,66	4,63	4,74	4,51	4,00	4,69
4,00	4,51	4,20	4,34	4,69	4,54	4,77	4,09	4,89	4,63	4,51	4,29	4,66	4,43
4,57	4,77	4,57	4,29	4,60	4,89	4,63	4,57	4,86	4,80	4,83	4,34	4,11	4,11
4,71	4,57	4,43	4,14	4,54	4,20	4,23	4,06	4,11	4,23	4,06	4,40	4,57	4,54
4,60	4,51	4,06	4,49	4,51	4,57	4,86	4,49	3,51	4,46	3,49	4,66	4,69	4,57
4,26	4,29	3,49	4,29	4,37	4,31	3,97	4,51	4,43	4,60	4,66	3,20	3,20	3,77
4,51	4,74	3,54	3,80	3,89	4,20	3,91	4,31	3,94	4,03	3,80	4,71	4,66	4,40
4,31	4,69	3,14	4,83	4,37	3,80	4,14	4,60	3,89	4,31	4,60	4,23	4,06	4,46
4,94	3,80	4,71	4,20	4,37	4,37	4,14	4,46	4,23	4,43	4,03	4,60	4,71	4,06
3,80	4,60	4,29	4,29	4,06	4,37	4,29	3,86	4,17	3,83	4,29	3,74	3,94	4,49
3,80	4,40	4,11	4,57	4,49	4,60	4,40	4,43	4,37	4,57	4,11	4,03	3,69	4,06
4,06	3,66	4,54	2,89	4,29	4,71	4,09	4,49	4,69	4,31	4,06	4,49	4,11	4,09
3,97	4,37	4,77	4,80	4,57	4,83	4,63	3,71	3,94	4,37	4,51	4,31	4,06	4,40
4,00	4,66	3,77	4,71	4,51	4,86	4,91	4,71	4,71	4,57	4,29	4,26	4,34	4,26
4,86	4,23	4,94	3,94	3,91	3,83	3,43	3,77	3,91	3,80	3,91	4,71	4,77	4,63
3,83	4,00	4,14	4,29	4,31	4,14	4,91	4,09	4,43	4,37	4,57	4,11	4,03	3,69
4,06	4,37	4,29	3,86	4,60	3,89	4,31	4,60	4,23	4,57	4,86	4,49	3,51	3,94