

**ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ
OLUŞTURMADA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YENİ ROLLERİNİN İNCELENMESİ**

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

2011

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ OLUŞTURMADA SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN YENİ ROLLERİNİN İNCELENMESİ

(Examining The New Roles Of Classroom Teachers In Maintaining Effective
Classroom Management)

DOKTORA TEZİ

MUHAMMET HANİFİ ERCOŞKUN


Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

ERZURUM
Eylül, 2011

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA danışmanlığında, Muhammet Hanifi ERCOŞKUN tarafından hazırlanan “Etkili, Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 23 / 09 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

İmza: 

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum ‘‘Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi’’ başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..... / /

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ OLUŞTURMADA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ ROLLERİNİN İNCELENMESİ

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

2011, 331 sayfa

Bu araştırmada, etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini belirlemek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerine ve eğitim müfettişlerine yönelik anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu; sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma, nicel veriler elde edildikten sonra, nitel verilerle güçlendirilmiştir. Önce eğitim müfettişlerinden ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen nicel verilerle var olan durum betimlenmiştir. Daha sonra nitel araştırma desenlerinden “Durum Çalışması” kullanılarak gözlem ve görüşme ile veri çeşitlenmesine gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini; 615 sınıf öğretmeninden, 41 eğitim müfettişinden ve 86 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Elde edilen nicel veriler üzerinde frekans, yüzde, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme araçlarındaki ifadeleri etkili buldukları ancak bu ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulamada güçlük çektikleri dikkat çekmiştir. Etkililik ve uygulama boyutlarında; bayan sınıf öğretmenleri lehine, kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulan sınıf öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ve “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları lehine, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulama boyutunda hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine, etkililik boyutunda; sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine, lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine, görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcıları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında, sınıf yönetimi açısından öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğu; sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde ve farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğu, 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığı bulunmuştur. Etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebeplerden bazıları; çevrenin etkisi, anne-baba tutumu, sık sık öğretmen değiştirme, okul yönetiminin etkisi, öğrencilerin bireysel sıkıntıları, öğretmen (rekabeti) paylaşımının olmaması, öğretmenin yeterli olmayışı, medyanın etkisi, öğrencileri yarıştırmadır. Sınıf yönetiminde etkili olan unsurlardan bazıları; deneyim, kendini yetiştirme, kişisel yetenek, öğretmenlerin paylaşımı, mesleği sevmeye, çevre, okul yönetiminin desteği, moralin iyi olması, kılık-kıyafet, değişen program ve okulöncesi eğitimi almamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: etkili sınıf yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION THESIS

EXAMINING THE NEW ROLES OF CLASSROOM TEACHERS IN MAINTAINING EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

2011, 331 pages

In this research, mixed method has been used in order to determine the new roles of classroom teachers in maintaining effective classroom management. Survey and semi-structured interview form that were developed by the researcher and oriented towards the classroom teachers and education inspectors; structured in-class observation form oriented towards classroom teacher candidates have been used in the research in order to collect quantitative and qualitative data. The research has been strengthened with qualitative data after obtaining the quantitative data. Firstly, the current situation has been defined with the qualitative data obtained from the education inspectors and classroom teachers. Then, the data has been diversified with observation and interview using “Case Study” among the qualitative research methods.

The sample of the study is composed of 615 classroom teachers, 41 education inspectors and 86 classroom teacher candidates. Frequency, percentage, t-test, one-way analysis of variance and Pearson correlation analysis have been conducted on the obtained quantitative data. Content analysis has been conducted on the obtained qualitative data.

When the quantitative results of the research have been examined, it has been observed that the classroom teachers, education inspectors and classroom teacher candidates find the expressions in the measurement tools effective, but classroom teachers experience difficulty in applying these expressions. A significant difference has been found in the effectiveness and application dimensions in favor of female classroom teachers; in favor of the classroom teachers who find themselves qualified for the classroom management; in favor of the classroom teacher candidates who say “yes” or “partially” for the variable in finding classroom teachers qualified for the classroom management; in favor of the classroom teacher candidates who study in evening education in accordance with the education type variable of classroom teacher candidates. A significant difference has been found in the application dimension in favor of the classroom teachers who had classroom management course before their service; a significant difference has been found in the effectiveness dimension in favor of the education inspectors who graduated from classroom teaching department and the education inspectors who had postgraduate education; a significant difference has been found in favor of the assistant education inspectors in accordance with the job variable. It has been found that there is a medium-level, negative and significant relationship between the occupational seniority and effective classroom management scores of education inspectors in the effectiveness dimension. It has been found that there is a low-level, negative and significant relationship between the number of students in the classrooms of classroom teachers and their effective classroom management scores in the application dimension.

When the qualitative results of the research have been examined, it has been observed that the relationships among the students are dependent on the relationships of classroom teachers with the students in terms of classroom management; classroom management skills of classroom teachers, which they use in different courses and in different grade levels, are different; and classroom management gets easier from 1st grade to 5th grade. Some of the possible reasons that prevent the effective classroom management are as follows: influence of the environment, attitudes of mothers and fathers, frequently changing teachers, the influence of school management, individual problems of students, lack of sharing among teachers (competition among teachers), inadequacy of teachers, influence of media and causing students to race with each other. The factors that are effective in classroom management are as follows: experience, improving oneself, personal skills, sharing among teachers, loving the teaching profession, environment, support from school management, good morale, attire, changing program and having preschool education.

Recommendations have been made for implementers and researchers based on the results that have been obtained in the research.

Key Words: effective classroom management, classroom management, classroom teacher

ÖNSÖZ

İlköğretim okullarında yürürlüğe konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlar sınıf öğretmenlerinin öğretim ve yönetim görevlerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişikliklerin yönünün ve miktarının ne kadar olduğunu bilmek oluşabilecek problemleri önceden önlemek ve problemler çıktığında doğru müdahalelerde bulunmak açısından önemlidir. Bunun için yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların ilköğretim okullarında kullanılmasının sınıf yönetimini nasıl etkilediğinin bilinmesi eğitimle ilgilenen tüm kişilere ve özellikle sınıf öğretmenlerine ışık tutacaktır. Böylece sınıf öğretmenlerinin bu değişikliğe uyum sağlama sürecinde zorlanmayacakları hatta etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin bilinmesinin uyum sağlamada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin mevcut rollerini uygulama düzeylerini ve yeni rollerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümünde konu ile ilgili kuramsal bilgilere, ilgili yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır. Araştırmanın alana, sınıf yönetimi ile ilgilenen araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sürecinde, yol gösterici değerlendirmeleri ile yardımlarını benden esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA'ya; yapıcı eleştirileri ve önerileri ile bana destek veren Doç. Dr. Fatih TÖREMEN'e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK'a, Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ'ye; araştırmanın her aşamasında yardımlarını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI'ya, Araş. Gör. Fatih BEKTAŞ'a, Araş. Gör. Kemal BAKIR'a, Araş. Gör. Yasemin KOÇ'a, Araş. Gör. Esra MİNDİVANLI'ya ve Araş. Gör. Elif AKTAŞ'a; araştırma için veri topladığım sınıf öğretmenlerine, eğitim müfettişlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına; ayrıca beni her zaman destekleyen aileme sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Örgüt ve Yönetim	12
2.1.2. Eğitim Yönetimi	14
2.1.3. Okul ve Okul Yönetimi	15
2.1.4. Sınıf, Sınıf Yönetimi ve Sınıfın Yönetim Biçimi	17
2.1.5. Sınıf Yönetiminin Amaçları	23
2.1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları	24
2.1.7. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	35

2.1.8. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	38
2.1.9. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	40
2.1.9.1. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörler	41
2.1.9.2. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörler	45
2.1.10. Sınıf Yönetimi Becerileri.....	49
2.1.11. Sınıf Yönetiminde Öğretmen.....	51
2.1.12. Öğretmenin Nitelikleri ve Rollerini.....	57
2.1.13. Sınıf Kuralları	59
2.1.14. Etkili Sınıf Yönetimi	61
2.1.15. Disiplin	64
2.1.16. İstenmeyen Öğrenci Davranışları	68
2.1.16.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Giderme Yolları	74
2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar	81
2.2.1. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Ulusal Araştırmalar	81
2.2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Araştırmalar	99

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	104
3.1. Araştırmanın Modeli	104
3.2. Araştırmanın Evreni	107
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	107
3.4. Verilerin Toplanması	109
3.4.1. Kaynak tarama.....	110
3.4.2. Veri toplama araçları	110
3.4.2.1. Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi anketi ...	111
3.4.2.2. Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayları sınıf içi gözlem formu	114
3.4.2.3. Etkili sınıf yönetimi yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi görüşme formu.....	115
3.4.2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları..	116
3.4.2.5. Araştırmacının Rolü	120
3.4.2.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması	121

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	122
---	-----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	124
4.1. Nicel Bulgular	124
4.2. Nitel Bulgular.....	176

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	259
5.1. Sonuçlar	259
5.2. Öneriler	270
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	270
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	274

KAYNAKÇA	275
-----------------------	------------

EKLER.....	293
-------------------	------------

EK 1. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketi	293
EK 2. Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Anketi.....	297
EK 3. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	301
EK 4. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	305
EK 5. Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	307
EK 6. İzin Yazıları.....	309
EK 6.a. Anket Uygulama İzin İstek Belgeleri	309
EK 6.b. İzin Onay Yazıları	313

ÖZGEÇMİŞ.....	315
----------------------	------------

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Nicel Örneklemine Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Okullara Göre Dağılımı	113
Tablo 3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Eğitim Müfettişlerine ve Müfettiş Yardımcılarına Yönelik Olgusal Veriler.....	115
Tablo 3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Olgusal Veriler	116
Tablo 3.4. Etkili Sınıf Yönetimi Anketlerinin ve Sınıf İçi Gözlem Formunun Güvenirlik Katsayıları	117
Tablo 3.5. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketinin Ön Uygulamasının Etkililik Boyutunda “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı” ile Her Bir Alt Boyutun ve Her Bir Alt Boyutun Birbirleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Veriler	119
Tablo 3.6. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketinin Ön Uygulamasının Uygulama Boyutunda “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı” ile Her Bir Alt Boyutun ve Her Bir Alt Boyutun Birbirleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Veriler	119
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin, Eğitim Müfettişlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının İstatistikî Bilgileri	125
Tablo 4.2. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketinden Elde Edilen Yüzde ve Frekans Bilgileri.....	126
Tablo 4.3. Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Anketinden Elde Edilen Yüzde ve Frekans Bilgileri.....	129
Tablo 4.4. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözleminden Elde Edilen Yüzde ve Frekans Bilgileri	132
Tablo 4.5. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözlem Formunun, Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni ve Eğitim Müfettişi Anketlerinin Kişi Bazında Yüzde Bilgilerinin Karşılaştırılması	136
Tablo 4.6. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözlem Formunun, Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni ve Eğitim Müfettişi Anketlerinin Etkililik ve Uygulama Boyutlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması	138

Tablo 4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.8. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.9. Hizmet Öncesinde Sınıf Yönetimi Dersi Alma Değişkenine Göre Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.10. Mesleğini Sevme Değişkenine Göre Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.11. En son bitirilen okul türüne göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	147
Tablo 4.12. En son bitirilen okul türüne göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	149
Tablo 4.13. Sınıf yönetimde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	152
Tablo 4.14. Sınıf yönetimde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	154
Tablo 4.15. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	157
Tablo 4.16. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	159
Tablo 4.17. Sınıf seviyesi değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları.....	162
Tablo 4.18. Lisansüstü eğitim alma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları	164
Tablo 4.19. Lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmama değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları	166
Tablo 4.20. Eğitim müfettişlerinin görev ve branş değişkenlerine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları	167
Tablo 4.21. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü ve gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri değişkenlerine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları	168

Tablo 4.22. Sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları.....	171
Tablo 4.23. Sınıftaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları	174

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisi	177
Şekil 4.2. Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanması.....	181
Şekil 4.3. Üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenler.....	183
Şekil 4.4. Kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerileri	188
Şekil 4.5. Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisi.....	196
Şekil 4.6. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisi	200
Şekil 4.7. Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisi.....	205
Şekil 4.8. Öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisi	210
Şekil 4.9. Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisi.....	216
Şekil 4.10. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemenin sınıf yönetimine etkisi	219
Şekil 4.11. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisi	228
Şekil 4.12. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde uyguladığı yaklaşımlardan olumlu etkiye sahip olanlar	229
Şekil 4.13. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde uyguladığı yaklaşımlardan olumsuz etkiye sahip olanlar.....	233
Şekil 4.14. Sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisi	235
Şekil 4.15. Sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisi	237
Şekil 4.16. Sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisi	240
Şekil 4.17. 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaşması veya zorlaşmasının sınıf yönetimine etkisi.....	241

Şekil 4.18. 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimine etkisi	243
Şekil 4.19. Etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler.....	246
Şekil 4.20. Sınıf yönetiminde etkili olan unsurlar.....	251

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Farkın Anlamlılık Düzeyi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart Sapma
n	: Birey Sayısı
F	: Varyans Değeri
t	: t Testi Değerini
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SY	: Sınıf Yönetimi
ESY	: Etkili Sınıf Yönetimi
KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
t.y.	: Tarihi Yok

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Gelecek zaman, insanlığın önünde kestirilemez bir şekilde durmaktadır ve insanlık bu gerçeğin farkında olmalı, hayatın akışının belirsizliklerle dolu olduğu konusunda duyarlı ve uyanık davranmalıdır (Erdoğan, 2004). Bu belirsizlikler içinde oluşan çeşitli değişim ve gelişmeler karşısında eğitim sistemleri de bu değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir. Sistem yaklaşımı içinde tüm parçalarının birbirlerini etkilediği bilindiğine göre, bir alanda meydana gelen değişim, sistemin tüm parçalarını etkilemektedir. Bu etki karşısında gerekli olan değişim ve dönüşümü gerçekleştiren sistem parçaları hayatta kalırken, bunu gerçekleştiremeyenler gerileme ve yok olma sürecine girmektedirler.

Her alandaki değişim süreci, ülkelerin eğitimden beklentilerini de sürekli değiştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Eğitim sistemi içinde öğretmenler bu değişim sürecine uyum göstermesi gereken en önemli unsurlardan biridir. Gelişmiş ülkeler, tüm dünya ile rekabet edebilmek ve dünyada söz sahibi olabilmek için meydana gelen bu değişimleri çok hızlı ve etkin bir şekilde kendi ülkelerinin her alanına özellikle eğitim sistemlerine yansıtmaktadırlar. İşte bu değişime ayak uyduramayan ülkeler kısa sürede rekabet güçlerini kaybedip güçsüzleşebilirler.

Daha somutlaştırmak gerekirse 19. yüzyılda endüstrileşme göçü, o da şehirleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bunlar eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlamıştır. Günümüzde bunların etkisi azalmış gibi görünmektedir, ancak bu sefer küreselleşme ve bilgi toplumu olma eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlamaktadır.

Küreselleşme, günümüzde eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojiye kadar birçok alanda hızlı bir değişime yol açmıştır. Bu nedenle bireylerin sahip olması gereken nitelikler de değişmekte ve artmaktadır. Kalkınmanın ve gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biri olan eğitim de bu hızlı değişimden kendi payına düşeni

almaktadır. Bu nedenle eğitim çağın getirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirerek toplumu geleceğe hazırlayabilir.

Küreselleşme, bilgi toplumuna geçiş süreci ile birlikte yaşanmaktadır. Bilgiye ve onu elde etmeye olan yatırım, bilgi toplumuna geçişin ön koşullarındandır. Bu nedenle ulusların bilgi toplumuna dönüşebilmesi için bilgiye ve insan kaynaklarına yatırım yapması ve özellikle eğitim kurumlarını bir an önce iyileştirmesi gerekmektedir

Küreselleşme ile birlikte eğitim süreci artık ülkelerin sınırlarını aşmış durumdadır. Bu durumda eğitimin başarısı, uluslararası alanda rekabet edebilecek bireyleri yetiştirebilme gücü ile ölçülebilir. Bunun için dünya standartlarına uygun ve dünya arenasında var olabilecek bireyleri yetiştirebilecek eğitim sistemini oluşturabilmek, ilköğretimden yüksek öğretime kadar eğitim kurumlarının tümünün gelişmesi ile olacaktır.

“Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun rolleri değişmiştir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim vardır: Eğitim, toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar, ayrıca eğitim toplumun yenileşmesine öncülük eder” (Özdemir, 2000, 8-9). Bununla birlikte eğitimin rollerinin değişmesinin, öğretmenin rollerini de değiştirdiği söylenebilir. Öğretmenin temel rolleri; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderlik (Can, 2009) olduğuna göre bu rollerdeki değişimin yönünün ve miktarının bilinmesi ve buna göre öğretmenlerin niteliklerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

“Bilgi çağında her meslek grubunda bulunması gereken genel nitelikler yanında ayrıca öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken özel nitelikler vardır. Bu niteliklerden biri de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi konusunda yeterli bir öğretmen birçok sorunu hallederek kendini ve öğrencilerini bağımsızlaştırabilir” (Kaya, 2006, 117). Bunun için öğretmenler, öğretim ve yönetimin bir bileşkesi olan sınıf yönetiminde yetkin olmak zorundadırlar ki eğitim sayesinde giderek bağımsızlaşan bireyler yetiştirebilsinler.

Bir sınıftaki disiplin problemlerinin çokluğu o sınıfta öğrenci merkezli, aktif bir öğrenmenin olmadığını işareti olabilir. Çünkü bir sınıfta uygulanan öğretim programının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ve öğretim stratejilerinin çeşitliliği ile, o sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışları arasında negatif bir ilişki

olduğu bilinmektedir. Disiplin problemlerinin sık görüldüğü sınıflarda, etkinliklerin çoğunlukla öğrencilerin sıralarında uzun süre sessizce oturmalarını gerektiren sıkıcı dinlemeler veya okumalardan oluştuğu gözlenebilir. Böyle durumlarda öğretmen, ders zamanının çoğunu olumsuz öğrenci davranışlarını düzelterek yöntemler geliştirmeye ve bunları uygulamaya harcar (Saban, 2002). Bunun için öğretmen merkezli ve davranışçı yaklaşımların olumsuz yönleri yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmalıdır.

Tüm bu değişimler, eğitimde ve öğrenmenin doğasında yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını beraberinde getirmiştir. Artık davranışçı ve geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kaldığı için öğrenci merkezli uygulamalar içeren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öne çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanan ve öğrenci merkezli uygulamalar içeren “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı benimseyen öğretim programları sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi rollerini değişime zorlamıştır.

Öğrenci merkezli eğitim; bilginin edinilmesi, sunuluşu ve kullanımının öğrenciye öğretilmesinde yeni yöntem, teknik ve stratejileri, farklı kaynak, araç ve gereçleri kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Bütün bu gelişme ve değişimler öğretmenlerin eskiye göre daha farklı ve fazla çaba göstermesinin yanında sınıf yönetiminde farklı becerilere sahip olmasını gerektirebilmektedir. Öğrenci merkezli bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilere rehberlik yapacakları için, bununla bağlantılı öğretmen rollerindeki değişim sınıf yönetimi sürecini doğrudan etkileyecektir.

“Okul, hem geleneksel değerleri topluma kazandırma hem de öğrenciyi gelişen ve değişen dünya şartlarına hazırlama görevi ile karşı karşıyadır. Bugün hiçbir sosyal problem yoktur ki anlaşılmasında ve çözümünde okula görev verilmemiş olsun” (Özdemir, 2000, 8). İşte istendik davranışların okullarda öğrencilere kazandırılması sürecinde iki önemli öge, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar ve bu sınıflardaki öğretmenlerdir.

Eğitim kurumlarının ilk basamağı olan ilköğretim okullarındaki sınıflar da yukarıda belirtilen çeşitli gelişmelerden etkilenmektedir. Bu nedenle sınıf yöneticileri olan sınıf öğretmenleri belirli öğretim, yönetim nitelik ve yeterliklerini güncellemelidirler. Hatta sınıf öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları; kendi öğrencileri ile birlikte okul yönetimi, öğrenci velileri ve okul çevresi üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetiminde kullandıkları rollerin bilinmesi önemlidir. Çünkü yeni durumlara eski yönetim yaklaşımları ile çözüm aranması başarısızlığı beraberinde getirir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin öğrencilerin başarıları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Etkili bir eğitim ancak yüksek yeterliğe sahip öğretmenler ve özellikle etkili bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Bu nedenle “Türkiye’de 1997-1998 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarına sınıf yönetimi zorunlu bir ders olarak konulmuştur” (Çelik, 2008, 2). Çünkü toplumda meydana gelen değişimler okuldaki yönetici ve öğretmenlerin de düşünüş ve davranışlarında değişmeleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretmenler bu gelişmelerin öncüsü ve gerekli yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadırlar (Çalık, 2009).

Bir öğretmenin öğreteceği konu alanına hakim olması gerekirken alanına hakim olmayan, alanının perspektifini kazanmamış, alanındaki temel konuları ve bunların aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin etkili olabilmesi mümkün değildir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Bunu yanında sınıf yönetiminde de öğretmen bilgi ve beceri açısından yetkin olmalı ve bunları uygulayabilmelidir ki profesyonel öğretmen olmanın gereği de budur.

Öğrencilerin başarısı ile ilgili olarak etkili sınıf yönetiminin yararları için ampirik kanıt olmasına rağmen, diğer eğitim hedeflerinin sınıf yönetimini nasıl etkilediği hakkında şaşırtıcı derecede çok az araştırma vardır (McCaslin ve Good, 1992). Bunun yanında etkili sınıf yönetiminin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip (Wang, Haertel ve Walberg, 1993) olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenlerinin) etkili bir öğretim yapabilmesi için etkili sınıf yönetimi konusunda öğretmen rollerinde bir değişiklik olup olmadığını bilmesi, olduyorsa ne tür değişimler olduğunu bilip buna göre yeni düzenlemelere gitmesi öğretmen, yönetici, veli ve tüm eğitimcilerin işlerini kolaylaştıracak, öğrenmeyi daha etkili hale getirecektir.

Önceden belirlenen amaçlara ulaşma seviyesi (Karslı, 2004) olarak ifade edilen etkililik kavramı sınıf yönetimi ile birlikte kullanıldığında, sınıf yönetiminde amaçlara ulaşma düzeyi, etkili sınıf yönetimini ifade etmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki amaçlarına ne derece ulaştıklarının bilinmesi araştırmacıya göre etkili sınıf yönetiminin ana yaklaşım noktasıdır. Bu noktada öğretimi ve yönetimi gerçekleştirirken sınıf yönetiminde sınıf öğretmenlerinin var olan rollerinin düzeylerini

ve yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeni oluşan rollerinin neler olduğunu belirlemek bu araştırmanın ana hareket noktasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde **araştırmanın nicel kısmında** aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenlerinin;

- a) etkililik ve uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
- b) cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?
- c) hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- d) hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- e) mesleklerini sevip sevmemelerine göre farklılık var mıdır?
- f) en son bitirdikleri okul türüne göre farklılık var mıdır?
- g) kendilerini yeterli bulup bulmamalarına göre farklılık var mıdır?
- h) okuttıkları sınıf seviyesine (1.-3. sınıf ve 4.-5. sınıf) göre farklılık var mıdır?
- ı) lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- i) lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmamasına göre farklılık var mıdır?
- j) mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında ilişki var mıdır?
- k) sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında ilişki var mıdır?

2. Sınıf yönetimi açısından eğitim müfettişlerinin;

- a) etkililik ve uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
- b) hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- c) hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- d) mesleklerini sevip sevmemelerine göre farklılık var mıdır?
- e) en son bitirdikleri okul türüne göre farklılık var mıdır?
- f) kendilerini yeterli bulup bulmamalarına göre farklılık var mıdır?
- g) sınıf öğretmenlerini yeterli bulup bulmamalarına göre farklılık var mıdır?

- h) lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık var mıdır?
- i) görevlerine (müfettiş, müfettiş yardımcısı) göre farklılık var mıdır?
- i) branşlarına (sınıf öğretmeni, diğer) göre farklılık var mıdır?
- j) mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında ilişki var mıdır?

3. Sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmeni adaylarının;

- a) etkililik ve uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
- b) cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?
- c) mesleklerini sevip sevmemelerine göre farklılık var mıdır?
- d) kendilerini yeterli bulup bulmamalarına göre farklılık var mıdır?
- e) sınıf öğretmenlerini yeterli bulup bulmamalarına göre farklılık var mıdır?
- f) gözlemledikleri sınıf seviyesine (1.-3. ve 4.-5. sınıf) göre farklılık var mıdır?
- g) öğretim türüne göre farklılık var mıdır?
- h) gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılık var mıdır?
- i) gözlemledikleri sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde **araştırmanın nitel kısmında** aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin;

- a) hizmet öncesinde öğrenciyken sınıf yönetimi ile ilgili aldığı ders veya derslerin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
 - a1) edindiği bu bilgilerin hangileri uygulanabilmekte, hangileri uygulanamamaktadır?
 - a2) sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için üniversitede nelere dikkat edilmeli, nasıl ve ne tür bilgiler verilmelidir?
- b) kendi kendilerine öğrendiği etkili sınıf yönetimi becerileri var mıdır ve bunları etkili bulma nedenleri nelerdir?
- c) kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
- d) öğretimi planlamasının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
- e) sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
- f) öğrenci davranışlarını düzenlerken, kendi davranışlarının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?
- g) zamanı yönetmesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

h) öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerini düzenlemesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

ı) sınıf içi istemeyen öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

i) sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

j) farklı derslerdeki ve farklı sınıf seviyelerindeki sınıf yönetimi uygulamalarının aynı ya da farklı olması sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?

Ayrıca sınıf öğretmenlerine göre;

k) 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesi sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirilmektedir?

l) etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler nelerdir?

m) etkili sınıf yönetiminin hangi unsurlarla ilişkisi vardır?

2. Eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin;

a) hizmet öncesinde öğrenciyken sınıf yönetimi ile ilgili aldığı ders veya derslerin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

a1) edindikleri bu bilgilerden hangileri uygulanabilmekte, hangileri uygulanamamaktadır?

a2) sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için üniversitede nelere dikkat edilmeli, nasıl ve ne tür bilgiler verilmelidir?

b) kendi kendilerine öğrendiği etkili sınıf yönetimi becerileri var mıdır ve bunları neden etkili bulmaktadırlar?

c) kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

d) öğretimi planlamasının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

e) sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

f) öğrenci davranışlarını düzenlerken, kendi davranışlarının sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

g) zamanı yönetmesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

h) öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerini düzenlemesinin sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

ı) sınıf içi istemeyen öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

i) sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisi vardır?

j) farklı derslerdeki ve farklı sınıf seviyelerindeki sınıf yönetimi uygulamalarının aynı ya da farklı olması sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?

Ayrıca eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre;

k) kendi kendilerine öğrendikleri etkili sınıf yönetimi becerileri var mıdır ve bunları etkili bulma nedenleri nelerdir?

l) 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesi sınıf yönetimi açısından nasıl değerlendirilmektedir?

m) etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler nelerdir?

n) etkili sınıf yönetiminin hangi unsurlarla ilişkisi vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulun öğrenci davranışları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin var olduğu (Ada, 2006) bilindiği için öğrenci davranışlarını şekillendiren ve okullarda yürütülen öğretim, “sınıf” denilen fiziki ve psikolojik ortamda yürütülmektedir. “Sınıf, eğitsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yer; eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır” (Saritaş, 2005, 44).

Yönetimin sınıflara uyarlanması olan sınıf yönetimi, öğretim etkinliklerinin etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm etkinlikler ve düzenlemelerle ilgilendiği için öğretimin niteliği sınıf yönetiminden etkilenmektedir. Öğretimin etkililiği üzerine yapılan araştırmalar, etkili sınıf yönetimi becerisinin öğretim başarısını belirleyen en önemli unsur olduğunu göstermektedir (Erden, 2005). Okulun varlık nedeni öğrenci başarısını artırmak olduğuna göre öğrencinin başarılı olmasında en önemli değişkenlerden biri de etkili sınıf yönetimidir (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler; öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre şeklinde sıralanabilir. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan kişi öğretmen olduğundan en stratejik değişken öğretmendir (Aydın, 2004). Sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman kullanımı, sınıf içi etkileşim

düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin başka bir sınıflamasıdır (Sarıtış, 2005; Gündüz, 2004). Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin bu ve çeşitli temel ilke ve kavramları bilmelerinin yanında içinde yaşadıkları toplumun politik, ekonomik ve kültürel değişkenlerini çözümleyebilen entelektüel bir kişiliğe ve liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenin önce kendini, sonra kendisinin dışındaki dünyayı tanıması gerekir (Turan, 2005). Çünkü eğitimde pek çok faktör etkileşim içindedir. Bu nedenle eğitim alanında çalışanların; nedenler, sonuçlar ve öneriler üzerinde çeşitli ve bağlantılı faktörleri göz önüne almaları, ayrıca konuyu analitik bir yaklaşımla ele almaları gerekmektedir (Varış, 1997). Bu anlamda sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüş ve önerileri oldukça önemlidir. Bu görüşlerin bilinmesi etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasına büyük katkı sağlayacağı düşünülerek araştırma bu kapsamda yürütülmüştür.

Bu araştırma, etkili sınıf yönetimine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin mevcut rollerinin düzeylerini nicel bulgularla ortaya koyması ve bu bulgular doğrultusunda yapılan nitel araştırma ile etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini belirlemek açısından önemlidir. Ayrıca etkili sınıf yönetimine yönelik yapılan araştırmaların az olması bu konunun araştırmaya değer olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, bu araştırmanın benzer konuda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı ve onlara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların eğitim ve öğretime çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu katkıların, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu etkili sınıf yönetimi rollerinin belirlenmesi, bu rollerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle kazandırılması veya geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda ilgililere belli bir bakış kazandırması açısından değerlidir. Bu araştırma, öğrencilerin başarısını geliştirmeye odaklı olan etkili sınıf yönetimi anlayışının oluşturulması için sınıf öğretmenlerinin sürekli geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde eğitim almalarının değerini ortaya çıkarması açısından da önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi rollerinin daha gerçekçi ve tutarlı değerlendirmeler yapılmasına yardımcı olması, ilgili literatüre katkı sağlaması, yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen programların sınıf yönetiminde sınıf öğretmenlerinin rollerinde ne gibi, ne derece ve nasıl etkilerinin olduğunu ortaya

koyması ve buna göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu değişime karşı nasıl güncelleştirebilmelerine yönelik bilgiyi sunması açılarından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma için yapılan yerli ve yabancı kaynak taramasının yeterli olduğu,
2. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmaların yeterli olduğu,
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, eğitim müfettişlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan veri toplama araçlarını kendi görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve yansız olarak cevapladıkları,
4. Anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem formu yoluyla toplanan verilerin gerçeği yansıttığı ve etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini ortaya koyacak nitelikte olduğu,
5. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının ve eğitim müfettişlerinin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Etkili sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve eğitim müfettişlerinin görüşleri ile,
2. Erzurum ilindeki Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile,
3. Erzurum ilinde görev yapan eğitim müfettişleri ile,
4. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile,
5. 2008-2011 öğretim yılları ile,
6. Konu ile ilgili ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklar ile,
7. Veri toplamak için oluşturulan anket ve yapılandırılmış gözlem formunda yer alan ifadeler ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf: Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yaş, bilgi düzeyi gibi belirli özellikleri benzer olan öğrencilerin bir araya getirilmesi sonucu oluşan sosyal gruptur ve öğretim yapılan yerdir (Çalık, 2009).

Öğretmen: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 43).

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 4), İlköğretim okullarının (birinci kademesinde) 1.-5. sınıflarında görevlendirilen ve görevlendirildiği sınıfın tüm derslerini okutabilen öğretmendir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Sınıf Yönetimi: “Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisidir.” Başka bir ifade ile sınıfta olumlu bir iklim oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2005, 2).

Etkili Sınıf Yönetimi: Öğrencilere yeteneklerini gösterebilecekleri fırsatlar sunabilen, öğrenci üzerinde odaklaşan ve bunun için bütüncül ve destekleyici ortamlar oluşturan bir yaklaşımdır (Kılbaş, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sınıf yönetimi ile doğrudan veya dolaylı ilişkili olan kavramlar açıklanarak bu kavramlarla bağlantılı olan konular üzerinde durulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Örgüt ve Yönetim

“Örgüt, çok genel olarak; insanların kendi güçlerini (yetenek, para, zaman,...) aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları yapıdır” (Kaya, 2006, 3). Yani örgüt, ortak bir amacı ya da hizmeti gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik veya koalisyondur (İlgar, 1996) denilebilir. Örgüt; insan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, faaliyetlerin eşgüdümlemesinden oluşan bir sistemdir. Bu anlamda örgütler insanların tek başına çözemedikleri sorunları çözmek için kurulurlar. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların amaçlardan sapmadan çalıştırılabilmesi için örgüt üyelerinin ihtiyaçları ile örgütün amaçları arasında bir bağlantı kurulmalıdır (Özdemir, 2000). Örgütler karşılıklı çıkar temeli üzerine kurulmuş birer sosyal sistemdirler. Yani toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (İlgar, 1996). Bu yönüyle örgütlerdeki bireyler farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler yardımıyla bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. Bireysel yetenekleri artırma ve bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olan örgüt, bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olduğu gibi, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır (M. Aydın, 2005).

Oluşumları açısından “örgütler; insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur” (Balcı, 2002, 1). Örgütlerdeki insan unsuru dikkate alındığında eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal nitelik taşır. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetici

ve diğer görevliler vb. hep insandır. Örgütün bu sosyal özelliği, özellikle kişisel ilişkiler, fiziki ortam ve diğer etmenlerle birleşerek örgütün psikolojik ortamını oluşturur. Bu yönüyle eğitim örgütü, sosyal örgütler içinde en yaygın olan örgüttür (İlgar, 1996).

Belirtilen tüm bu özellikleri içinde bulunduran bir örgüt olarak sınıf, eğitim örgütünün en küçük birimidir. Sınıf yönetimi ve örgüt ile bağlantılı diğer bir kavram yönetimdir. Nerede bir örgüt ve örgütlenme varsa orada yönetim de vardır. Yönetim kavramı örgüt kavramını çözümlenmeye ilişkin yaklaşımlarda olduğu gibi değişik bakış açıları yardımıyla tanımlanmaya ve çözümlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2002). Uygulamalı bir alan olan yönetim ve örgüt, disiplinler arası ortak bir çalışma alanına sahip olmasından dolayı çeşitli disiplinlere göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Örgütlerin amaçlarının birbirinden farklı olmasından ve yönetim kavramını tanımlayanların yönetim biçimlerine ilişkin inançlarının farklı olmasından dolayı yönetim değişik şekillerde tanımlanabilir, ancak bu tanımların bazı öğeleri özdeştir. Yönetim, saptanmış amaç ya da amaçlara ulaştıracak eylemler dizisidir ve bu eylemler, amaç ya da amaçları üstlenmiş insanlarca gerçekleştirilir. Amaçları gerçekleştirmek için işleri paylaşan insanların eşgüdüm içinde güç birliği yapmaları gerekir. Son olarak yönetim, amaca doğru götüren olgulardan oluşan bir süreçtir. Buna göre yönetim, bir örgütün amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 2000, 14).

Yine belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere insan dışındaki parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı yönetim olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Karşılaştırmalı olarak bakılırsa;

Aslında örgüt bir yapıdır; yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir. Aynı zamanda örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece, amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur. Bunu yaparken yönetim, örgüt içindeki ve dışındaki farklı becerileri ve yararları uzlaştırmak zorundadır. Bu ise, bilimsel koordinasyon gücü ister. Ayrıca ortak amaçları gerçekleştirebilmek için bu koordinasyonu içten gelen bir işbirliği izlemelidir. Böyle bir işbirliğinin doğuşu, bir kararı uygulayacak veya uygulanmasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2002, 15-16).

Bir başka tanıma göre yönetim, “belirli hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş iki veya daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti ya da bir sosyal olaydır” (Eren, 2004, 1). Burada yönetime düşen görev, insanların birey ve grup olarak en etkili çalışma yollarını bulmaktır (Özdemir, 2000).

Yapısal olarak “yönetim bilimi, örgütlerin amaç, yapı, hava (iklim) ve süreçlerini belirlemeye ve açıklamaya yönelmiş bir bilim dalıdır” (Taymaz, 2003, 25). Yönetimin gerçekleştirilmesi için bazı süreçler gerekir. Her bilim adamı kendine göre bu süreçleri farklı şekilde isimlendirerek sıraladığı için çeşitli kavramları tanımlarken karşılaşılan farklılaşma burada da vardır. Ancak yönetim sürecinin tüm unsurlarını kapsadığından dolayı Gregg’in yönetim süreçleri sınıflaması kabul edilebilir bir sınıflamadır. Bu yönetim süreçleri; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme (koordinasyon) ve değerlendirme süreçleridir (Bursalıoğlu, 2002; M. Aydın, 2005). Burada önemli olan yönetim sürecinin öğeleri arasında sağlam bağlar kurabilmektir. Bu öğeler topluca yönetim sürecini oluşturduğu gibi, her biri ayrı bir süreç olarak belirtilebilir (Bursalıoğlu, 2002). Bu yönetim süreçlerinin birbirleriyle organik ilişkileri vardır ve hiçbiri tek başına düşünülemez. Bu öğeler bir bütün olarak yönetim sürecini oluşturmaktadır (M. Aydın, 2005).

Özetle yönetimin farklı tanımlarının ortak yönleri;

“Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma, insan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma, örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama ve son olarak örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir” (Taymaz, 2003, 19).

2.1.2. Eğitim Yönetimi

“Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır” (Taymaz, 2003, 20). Yönetimin eğitime uyarlanması olarak bakıldığında “eğitim yönetimi, yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır. Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim

sisteminin ve bu sistemde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır” (İlgar, 1996, 10).

Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Onu özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (M. Aydın, 2005). Yani eğitim yönetiminin ortaya çıkış nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. “Özellikle 20. yüzyılda insanların eğitim istemlerinin artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olan eğitim yönetimi alanında da alt alanların çıkmasına yol açmıştır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip eğitim örgütlerinin benzer bir şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır” (Kaya, 2006, 8).

2.1.3. Okul ve Okul Yönetimi

Okul, önceden belirlenen eğitim amaçlarına göre öğrencilere yeni davranışlar kazandıracak veya istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistem, maksatlı öğretim kurumudur (Tekin, 1994). Okul, eğitim örgütünün halkla yüz yüze gelinen kapısı ve eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki eğitim kuruluşları, okulun gereksinmelerini karşılamak ve eğitim etkinliklerine yardım etmek için vardır (Başaran, 2005; Başaran, 1996). Sosyal bir sistem olan okul, öğrenciyi toplumdan alır ve onu yetiştirerek tekrar topluma salıverir ve grup etkileşimi için uygun bir ortam oluşturur. Okulun çok yönlü olarak öğrenci üzerinde etkisi vardır (Çelik, 2008). Okulların temel işlevi öğrencilerine istenen davranışları kazandırmak ve bunun için çevreyi gerekli bir biçimde düzenlemektir (Çalık, 2009). Bu nedenle okullarda öğrencilere toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre (Özdemir, 2000) önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Fidan ve Erden, 1998). Bu yönüyle okul, özgün bir toplumsal sistem, formal ve sosyal bir örgüttür, bağlı olduğu eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Okulu oluşturan sınıflar da okulun alt sistemleridir (M. Aydın, 2005; Özdemir, 2000). “Okulun üç önemli işlevi vardır:

1) Öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmak,

2) Dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen (olumsuz) davranışları okuldan içeriye sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemek,

3) Dengelemek (Okul, aşırı farkları kendi sınırları içinde olmayan dengeyi kendi sınırları içerisinde kurması gereken bir kurumdur)” (Ada ve Dilekmen, 2005, 3; Başar, 1999; Başar, 2006).

Girdisini içinde bulunduğu toplumdan alması ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere işledikten sonra yine bu girdiyi topluma çıktı olarak sunması okullara toplumsal açık sistem niteliği kazandıran en önemli öğedir (Taymaz, 2003). Hiçbir sistem kolayca çevresindekilerden yalıtılamayacağından açık bir sistem olan okulun çevresini kesin sınırlarla belirlemek zordur. Çünkü çevresindeki sistemlerde meydana gelen değişimleri izleyip, kendini bu değişimlere göre yeniden yorumlayıp, yapılandırıp işletebilmesi, bu sınırları çizmeyi zorlaştırmaktadır (Açıkalin, 1998). Bu nedenle çevredeki değişiklikler okulu ve onun alt sistemleri olan sınıfları etkilemektedir.

Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımdan çok önem taşır (Bursalıoğlu, 2002, 33).

Okul kavramı yönetim kavramı ile birlikte düşünüldüğünde okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından oluşuyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşur (Bursalıoğlu, 2002; Çalık, 2009).

Okulun yönetimi, eğitimin öteki üst ve yan kuruluşlarının yönetiminden daha önemlidir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi, okulun iyi yönetilmesine bağlıdır. Okulun iyi yönetilmesi için sorunlarının çözülmesi, eğitim sürecinin iyi planlanması, okulun var güçlerinin etkili eşgüdümlemesi, işgörenlerinin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları ve bütün bunların iyi denetlenmesi gerekir. Okulun dışındaki öbür kuruluşların kötü yönetilmesi, ancak eğitime yönetsel bazı engeller çıkarır. Ancak okulun kötü yönetilmesi, eğitimi kötüleştirerek öğrencilerin gelişimini engeller (Başaran, 2005, 336).

Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak, okul yönetiminin görevidir. Bunun için insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmak gerekmektedir

(Bursalıoğlu, 2002; Taymaz, 2003). Bunun yanında “okul yöneticiliği, okul ve okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler” (İlgar, 1996, 10).

Bu araştırmanın da üzerinde yoğunlaştığı sınıf denen özel alanın en yakın fiziksel çevresini okul oluşturmaktadır. Okulun öğrenci üzerindeki etkisi, sadece sınıfla sınırlı değildir. Okul, çok yönlü olarak öğrenciyi etkilemektedir. Okul yöneticisi tarafından belirlenen okul yönetim anlayışı doğrudan öğrenci davranışlarını ve sınıf yönetimini etkiler. Okul yönetim biçiminin öğrenci davranışları üzerindeki olumlu etkisi sınıf yönetim sürecini de olumlu olarak etkileyecektir (Çelik, 2008). Sınıf yönetimini etkileyen kararların önemli kısmı okul yönetimi tarafından alındığı için sınıf yönetimi okul yönetimiyle bağlantılı yürütülmelidir denilebilir (Aydın, 2004). Bu anlamda demokratik bir yönetim biçimine sahip olan okullarda demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsetmek daha kolay olacaktır.

Eğitim yönetimi, bakanlık yönetimi, il-ilçe yönetimleri, okul yönetimi, sınıf yönetimi basamaklarından oluşur ve Türkiye’de bunlardan üzerinde en az durulan sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, eğitsel amaçlara ulaşmak için sınıfta olanakların sağlanması ve kullanılması (Başar, 1999) şeklinde düşünüldüğünde olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine bağlıdır ve bu kalite sınıf yönetimini etkiler (Başar, 2006). Özetle sınıf yönetiminin etkililiği okul yönetiminin kalitesine bağlıdır.

2.1.4. Sınıf, Sınıf Yönetimi ve Sınıfın Yönetim Biçimi

Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamı (Aydın, 2004), okulun üretim birimi ve davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği özel çevre (Demirtaş ve Güneş, 2002), öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarının etkileşim içinde olduğu çok boyutlu ve önemli bir ortam (Denkdemir, 2007; Watkins, 2005), “eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeri” (Celep, 2002, 1), öğrencilerin etkileşim içinde olduğu, kendine özgü havası ve iklimi olan sosyal bir çevre (Çalık, 2009), öğrencilerin birlikte oldukları, bireysel ya da grupla öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan, 2005). “Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlar” (Başar, 1999, 13). Sınıf, eğitim

öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği en çekirdek merkezi bir yaşama alanıdır (Çakmak, 2005). Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2004). Öğrenciler ise okulların işçileridir. Yüksek kalitede iş ise, bir örgütün başarısını belirler. Öğretmenler alt düzey, okul idarecileri ise orta ve üst düzey yöneticilerdir. Sanayide olduğu gibi, bir okulun üretkenliği işçileri (öğrencileri) yönetenlerin (öğretmenlerin) üretkenliğine bağlıdır (Glasser, 1999). Sınıfta yönetici konumunda olan kişi öğretmendir (Celep, 2002). Ancak öğrenci, sınıfın varoluş amacı ve sistemin temel girdisidir. Sınıf ise öğretmen rehberliğinde öğrencilerin davranışlarını değişikliğe götürecektir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme amaçlı etkileşimler kurdukları ve hedeflenen ders içeriğini içeren öğrenmeleri gerçekleştirdikleri özel ortamdır. Bu yönüyle, sınıfların niteliği ile öğrenci öğrenmelerinin niteliği arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Bir sınıf ortamı, öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirmesine olanak tanıdığı sürece etkilidir (Bayrak ve Erişti, 2006).

“Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgiyi ve yaşantıları, uygun bir düzenlemeyle paylaştıkları ortamdır” (Başar, 2006, 80; Güçlü, 2009). Sınıf, kolektif bir var oluş alanı olarak farklı sosyoekonomik özellikteki öğrencilerin çok boyutlu ve dinamik bir süreklilik içinde yaşadığı yerdir (Aydın, 2004). Bu anlamda sınıf, okul sisteminin en kritik ve işlevsel ögesidir, gelişim düzeylerine göre ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerdir (Tutkun, 2006). Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005). Sınıf yönetiminde başarı, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır. Bir öğretmenin yapması gereken ilk şey, sınıfta eğitim için gereken fiziksel ve psikolojik ortamı sağlamaktır. Bunun için öğrencileri sevmek gereklidir, fakat yeterli değildir. Sorun, insan ilişkileri örüntüsünün karmaşık ve çok boyutlu niteliğinden kaynaklanır. İnsanın beklenti ve gereksinimleri davranışlarına yön verir (Aydın, 2004).

Eğitim sisteminin üretim merkezi, en alt sistemi, en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olan sınıf, eğitsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü asıl yerdir. Eğitimin temel öğeleri olan öğrenci, öğretmen, ders planı,

eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntemleri, kaynaklar, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öge sınıf içinde yer alır. Tüm bu ögeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlayarak sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi için öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli olması gerekir. Öğretmen etkili bir öğretici ve yönetici olmak zorundadır. Öğrenci başarısı için öğretmenin alan bilgisi yanında sınıf yönetiminde yetkin olması da önemlidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde beklenen başarıyı elde etmenin birincil koşulu etkili bir sınıf yönetiminden geçer (Sarıtaş, 2005; Başar, 1999). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak görür. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileşim alanıdır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam ile gerçek yaşam birbirinden ayrılmış değildir, bunlar canlı ve dinamik süreçlerdir. Öğretmen, bu sürecin iç ve dış dinamiklerini oluşturan özgün koşulların bilincinde olmalıdır (Aydın, 2004).

Sınıftan sadece derslik anlaşılmalıdır. Sınıf alışlagelmiş yanlış bir anlamla, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yer için kullanılmaktadır. Sınıf gerçekte, belirli özellikleri benzer olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Yani sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci kümelerinde, önceden belirlenmiş ortak davranışların (milli eğitimin amaçlarının) gerçekleşmesi için öğretim yapılan yerdir. Aynı sınıftaki öğrenciler yaş, bilgi düzeyi açılarından benzerdirler. Farklı kişilik özelliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler, sınıfta ortak toplumsal bir yapı oluştururlar (Çalık, 2009). İşte sınıf, bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır. Bu anlamda kullanılması daha doğru olur. Bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir (Başar, 2006; Özyürek, 2001).

Tarihi süreç açısından bakılınca sınıf yönetimi, önceleri öğretmen otoritesinin sınıfta hakim kılınması, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenin nasıl tepki göstereceği anlamında kullanılmış, disipline dayanan bir görüş içermiştir. Sonraları daha geniş bir anlam ve bakış açısıyla öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulması olarak algılanmıştır. Yani, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanmasıyla, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim ve mesleki deneyiminin olmasıyla ve genel kültür kazanmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Kapsamlı ve etkili sınıf yönetiminde öğrenciler, öğrenme için daha çok zaman harcarken, istenmeyen davranışlarda da azalma olmaktadır. Bu nedenle sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin

yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında da çok iyi yetişmiş olmaları gerekir (Çalık, 2009; Demirel, 2009; Tertemiz, 2009).

Sınıf yönetimi ve disiplin bazen birbirlerinin yerine kullanılsa da sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi iken disiplin, ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir (Karip, 2005). Dikkat edilirse sınıf yönetiminin disiplini kapsayan, disiplinin ötesinde derinliğe sahip bir süreç olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi, bazı kaynaklardaki gibi, öğrenciyi disipline etme, onu sadece uysalca dinleyen kişi yapma işi değildir (Başar, 2006).

Sınıf yönetimi tanımları çeşitli olmakla birlikte genellikle düzeni sağlamak, öğrencileri meşgul etmek veya onların birlikte çalışmalarını sağlamak için öğretmenler tarafından yapılan etkinlikleri içerir (Emmer ve Stough, 2001) ve bu etkinlikler etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönüktür (Aydın, 2004). Bununla birlikte iyi bir sınıf yönetimi, iyi bir öğretime bağlıdır. Bu anlamda sınıf yönetimi araç, kaliteli bir eğitim amaçtır (Başar, 2006) denilebilir. Bu yüzden sınıf, öğretmen tarafından yönetilmesi gereken formal bir örgüttür. Sınıfta öğretimin etkili olabilmesi, sınıfın etkin bir biçimde sevk ve idaresini gerektirir. Buna göre sınıf yönetimi öğretime ayrılan süreyi amaçları gerçekleştirecek bir işlevsellikte kullanabilmektir (Okutan, 2004). Yani öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır. Etkili bir öğretim ve öğrenmeye ilişkin stratejilerin geliştirilmesini ve uygulanmasını konu edinir (Çalık, 2009). Sınıf yönetimi; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemelerin, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallara göre düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir (Karip, 2005). Erdoğan (2008) sınıf yönetimini, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, sınıfta öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi olarak tanımlamıştır.

Sınıf yönetimi, bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreç olduğundan, belirli bir bilimsel emek ve uğraş vermeden öğretmen kişisel becerilerle iyi bir sınıf yöneticisi olamaz. Sınıftaki öğrencilerin işbirliğini sağlama ve onları belirli

amaçlar doğrultusunda yöneltmek için gösterilen iş ve çabaların toplamı olan sınıf yönetimi, sınıfta var olan her türlü kaynakla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyenlerle uğraşmaktır. Bu üç alanda yapılacak etkinlikler, sınıfı etkili bir şekilde yönetmenin temellerini oluşturabilir (Erdoğan, 2008). Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisidir (Turan, 2005). Ayrıca sınıf yönetimi, sınıfın insan kaynakları olan öğrenciler ile madde kaynağı olan tüm araç-gereçlerin, sınıfın amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2006).

Sınıf yönetimi genel bir bakış açısıyla sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi, bu alanda bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalıdır (Çelik, 2008, 2).

Öğretim ve sınıf yönetimi arasındaki bağı açıklamak gerekirse öğretimin ön koşulu, sınıfta öğrenci davranışını yönetme olduğu için etkili öğrenmenin ana öğelerinden biri sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, dersin amaçlarını öğrencilere kazandırmak için ders ve derslikle ilgili düzenlemeleri gerçekleştirerek, dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerle iletişim kurarak, öğrencilerin davranışını denetleme ve yönlendirir (Özyürek, 2001). Sınıfta öğretimi etkileyen önemli üç etkenden biri öğretmendir. İkincisi sınıfın yönetim biçimidir. Öğretmen, sınıfını iyi yönetemediğinde, öğrencilerini planladığı hedef davranışlara ulaştıramaz. Üçüncü etken ise, öğretmenin sınıfında uyguladığı öğretim yöntemidir. Sınıfın yönetiminin ve öğretim yöntemlerinin de uygun olup olmadığı öğretmenin mesleğindeki yeterliğine, yani öğretmenin önemine bağlıdır (Başaran, 2005). Öğretmenin sınıfı yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir. Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gerekir. Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmektedir. Öğretmen sınıfta sadece öğretim yapmaz; yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek ve ileride yönetim görevlerinde bulunmak onun çalışmaları arasındadır. Yani yönetim ile öğretim eğitimde ayrılmaz bir bütündür (İlgar, 1996).

Etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Deneyimli öğretmenler bile etkili sınıf yönetme becerileri ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun

kaynağında, öğretmenlerin öğrencilerle inisiyatif paylaşamamaları sorunu yatmaktadır. Günümüz sınıflarında geleneksel sınıflardaki tek adam yönetimi yerini liderliğe hatta yönetişime bırakmış görünmektedir. Öğretmenlerin sınıfta etkili öğretimi gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle sınıfın örgütsel özelliklerini tanımaları, sınıfta var olan madde ve insan kaynaklarını öğretimi en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere kullanabilmenin bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir (Okutan, 2004).

Sınıf ve yönetim kavramları beraber düşünülerek analiz edilirse yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci, sınıf yönetimi ise sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2002). Bu anlamda yönetimin sınıfa uygulanması sınıf yönetimini ifade eder. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarı için önemli olduğundan öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılıdır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir (Demirel, 2009).

Sınıf yönetimi konusundaki çoğu araştırma, yönetimin amaçlarının bir veya birkaçını en iyi şekilde kullanan öğretmen strateji ve davranışlarını belirlemeye yönelmiştir (Emmer ve Stough, 2001). Buna yönelik olarak sınıf yönetiminin önemi; sınıf içi süreçlerle ilgili olarak öğrencilerin akademik başarısı, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen ve öğrenci davranışını etkileyen sosyal değişkenler gibi konularda yapılan birçok çalışmalarla daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Pozitif bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında etkili olan birçok öğeden en önemlisi, öğretmen yeterliliğidir. Öğretmen, önce alanı ve mesleğiyle ilgili gerekli yeterliğe sahip olduğuna önce kendisi inanmalıdır. Mesleki niteliklere sahip, mesleği ile barışık öğretmenlerin, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazanmalarını olumlu yönde etkilediğini yapılan araştırmalar göstermektedir (Turan, 2005).

Sınıfın yönetim biçimi denilince her sınıf için geliştirilmiş, ilkelerle ve kurallarla belirlenmiş bir yönetim biçimi yoktur. Yazılı kaynaklardaki sınıf yönetimine ilişkin biçimler, ilkeler ve kurallar her sınıfın yönetimine uymayabilir. En iyi yönetim biçimi sınıflarda yönetilen öğrencilere uygun olanıdır. Sınıfın en iyi biçimde yönetilmesi, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin gelişim ve yetenek düzeylerine, kişilik özelliklerine

uygun yönetim biçimini uygulamasına bağlıdır. Bir sınıfın yönetim biçimi, yetkeci, koruyucu, destekçi ya da birlikçi yönetimlerden biri olabilir. Öğretmenin uyguladığı yönetim biçimi ile sınıfta disiplin sorunlarının çıkması arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Yetkeci yönetim uygulayan öğretmen, öğrencilerinin çok sessizce çalışmalarını; çok düzenli olmalarını; anlattıklarına sürekli dikkat vermelerini, verdiği emirlere uymalarını ve kesinlikle başarılı olmalarını ister. Yetkeci öğretmen, emirleri yerine getirilmediğinde, öğrencilere verebileceği en ağır cezayı vermekten kaçınmaz; öfkeli, öğrencileriyle dost olmaya yaklaşmaz. Koruyucu yönetimde öğrenciler, öğretmen tarafından sürekli ve aşırı olarak korunur. Öğretmen öğrencilerinin her istediğini kolayca yerine getirdiği için bazı sorunlar ortaya çıkar; ama bu sorunlar yetkeci ve başboş yönetim biçiminin çıkarttığı sorunlardan daha azdır. Disiplin sorunları en az olan ve çıktığında da elbirliği ile çözülen destekçi ve birlikçi yönetimlerdir. Destekçi yönetimde öğretmen öğrencilerini başarılı olmaları için bilinçli olarak sürekli destekler. Birlikçi yönetimde ise, öğrencilerle öğretmen sınıfı birlikte yönetirler. Ayrıca başboş yönetim, belirlenmiş ilke ve kurallara göre değil, öğrencilerin istek ve eğilimlerine göre davranılmasına izin verir. Öğretmen denetiminin olmadığı bu sınıflarda disiplin sorunlarının olması doğaldır (Başaran, 2005).

2.1.5. Sınıf Yönetiminin Amaçları

Sınıfta öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak ve sürdürmek; öğrencilerin sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmek sınıf yönetiminin iki temel amacıdır. Etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışı güç, baskı ve zorlama ile değil, öğrencilerin katılımı ve istekliliği sağlanarak onlara kendi öğrenme ortamlarını oluşturmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğretmek düzenlenir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak algılanmalıdır (Çalık, 2009; Karip, 2005). Yani sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin uygun öğrenme etkinliklerini, zamanını arttırmak ve öğretimin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Sınıf içi öğretimi düzenlemede öğretmenlerin karşılaştığı en önemli zorluklardan birisi farklı

bilgi, beceri, öğrenme hızı ve güdülenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı an ve koşullarda öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları, öğretmenleri, öğretimi bireyselleştirmeye yöneltse de sınıfta çok yönlü öğrenme-öğretme ortamları oluşturmak bazen zordur. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturabilmelerinde sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenin temel yeterliklerindedir (Denkdemir, 2007). Başka bir bakış açısı ile sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre hedef davranışların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesini sağlamak için öğretmen; öğretimi planlar, gereken kaynakları örgütler, öğrencilerin ve öğrenci grupları arasında eşgüdümü sağlar, kendisi ile öğrenciler ve öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimi gerçekleştirir, öğretim etkinliklerini ve öğrencilerin öğrenmelerini denetler, öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçer ve değerlendirir. Kısaca öğretmen sınıfının öğretim ve yönetim sorunlarını çözer ve öğrencilerinin karşılaştığı öğrenme sorunlarını çözmelerine yardımcı olur (Başaran, 2005).

Özetlemek gerekirse sınıf yönetiminin temel amacı olumlu ve verimli öğrenme ortamları düzenleyerek, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır (Alkan, 2007). Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi; zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar (Erden, 2005).

2.1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin boyutlarını Sarıtaş (2005) sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, zamanın kullanımı, sınıf içi etkileşim düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyutta, Başar (2006) ise; sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plan-program etkinliklerinin yönetimi, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyutta incelemiştir. Kuramsal çerçeveye incelenerek bu araştırma için nicel ve nitel veri toplama araçlarında kullanılan ve sınıf yönetimi boyutları ile bağlantılı olan öğretimi planlama, sınıf ortamının düzeni, davranışların düzenlenmesi, zaman yönetimi ve ilişkilerin düzenlenmesi boyutları aşağıda açıklanmıştır.

1) Sınıf ortamının düzeni: Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutu, sınıf ortamının (fiziksel) düzeni olarak adlandırılır. “Etkili sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar” (Erden, 2005, 122). Sınıftaki öğrencilerin sayısı, sınıfın genişliği, çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü, duvar ve eşyaların renkleri, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bu başlık altında incelenebilir (Aydın, 2004; Başar, 2006; Celep, 2002). Bunlara ilave olarak, havalandırma, sınıf içinde öğretmenin yeri, yerleşim düzeni, öğrenme ve ilgi köşeleri de sayılabilir (Tutkun, 2006). Sınıf ortamının düzeni, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin rahat, mutlu olmasını ve okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır (Başar, 2006; Gündüz, 2004). Etkili sınıf yönetimi için, olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici biçimde düzenlenmesi gerekir (Aydın, 2004). Çünkü sınıfın fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi öğrencinin sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimine olumlu etkiler (Akyol, 2005). Etkili olmayan sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklanan gereksiz stresten kurtulmak için, tüm öğrencileri akademik ve psikolojik olarak destekleyici sınıf ortamları oluşturulabilirler (Gilpatrick, 2010).

Fiziksel ortamın doğası ve organizasyonu davranış üzerinde doğrudan etkilidir. Sınıfın rahat olmasının yanında cezbedici olması öğrenmede etkilidir. Öğrenci zamanının büyük bir kısmını bu mekanda geçireceğinden dolayı, kendini rahat hissetmelidir. Çünkü sınıfın görünümü öğrenci motivasyonunu etkiler (Korkmaz, 2009). Sadece güdüleyici bir ortam oluşturma, öğrencilerin davranışlarında hızlı ve kalıcı değişiklikler meydana getirmek için yeterli olmaz, fiziksel ortamın da düzenlenmesinden (Özyürek, 2001) de anlaşıldığı gibi sınıfın psikolojik ve fiziksel ortamının düzenlenmesi sınıf yönetimini olumlu etkilemektedir. Yani fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilendiği için fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecini de etkiler (Aydın, 2004).

Sınıfın yoğunluğu, sınıfın alan büyüklüğü ve öğrenci sayısına bağlıdır. Sınıfta her öğrencinin oturabileceği, etkinlik yapabileceği, eşyalarını koyabileceği ve oturduğu yerde rahat edebileceği; öğretmenin ise öğrenciler arasında dolaşabileceği, öğretim araç-gereçlerini koyabileceği bir alan oluşturulmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenin

performansını, her bir öğrenciye ayırdığı süreyi, özetle öğrencilerin akademik başarısını etkiler. Ayrıca sınıf, görme ve okumanın rahatlıkla yapılabileceği kadar aydınlık, öğrencilerin üşümeyecekleri kadar uygun ısıda olmalıdır (Erden, 2005). İdeal sınıf ısı ile ilgili değişik bilgiler olmakla birlikte bunun 20-23 derece arasında olması uygundur. Bunun yanında sınıfta eğitim etkinliklerinin etkili ve rahat bir şekilde gerçekleşmesi için yeterli ışık, ışığın geliş yönü, ışığın rengi ve yansıması da dikkate alınmalıdır. Aşırı veya yetersiz ışık, ışığın yönü, yansıması ve rengi ilgiyi dağıtır, gözü yorar, zihnin gevşemesine ya da aşırı duyarlı hale gelmesine neden olur (Tutkun, 2006).

Renk açısından bakıldığında renk, insan psikolojisi üzerinde etkili bir unsurdur. Öğretmen, mekan ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçmeli ve bu konuda mutlaka öğrencilerin görüşlerini almalıdır (Aydın, 2004). İlköğretim sınıfları için sarı, pembe ve turuncu gibi sıcak renklerin kullanılmalı; yazı tahtasının gri, siyah veya yeşil renkte olması okumayı kolaylaştırmaktadır (Özden, 2005).

Sınıfın fiziksel koşullarını bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlemek gerekir. Ancak öğretmenlerin bireysel farklılıkları pek dikkate almadıkları bilinmektedir. Ortaya çıkan sorunların birçoğunun bundan kaynaklandığı gözlenir (Selçuk, 2000). Okul ve sınıf ortamının olumsuz koşulları öğrencide davranış sorunları oluşturabilir. Bu nedenle, öğrencilerin fiziksel koşullara bağlı davranış sorunları, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gürsel, 2004). Yani sınıf ortamının, istenmeyen öğrenci davranışlarını tetikliyor olması şaşırtıcı değildir. Öğretmenler, yalnızca sınıf ortamını değiştirerek bile, bunu kısmen önleyebilir. Bu öğrenciden çok sınıfın psikolojik ve fiziksel özellikleri ile uğraşmak anlamına gelir (Gordon, 2008).

Bireyin içinde bulunduğu ortam, bireyin davranışlarını çeşitli yönlerden etkilediği için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri geniş ölçüde sınıf içi fiziksel değişkenlerden etkilenir (Akar, 2006). Sınıfta uygun yerleşim düzeni oluşturmada öğrenci sayısı ve özellikleri, öğretilecek konunun niteliği, öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemi ve sahip olunan imkânlar dikkate alınmalıdır (Işık, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde dolaşmasına uygun, bütün öğrencilerle göz teması kurulabilecek bir oturma düzeni tercih edilmelidir (Ada ve Ölçüm Çetin, 2006; Celep, 2002). Öğretmenler, öğrenme koşullarını ayarlamak veya kontrol etmek için sınıfta rahat hareket edebilmelidir (Celep, 2002).

Sınıftaki öğrenci sayısına gelince 20'den az öğrencisi olan sınıflarda iletişim ve her bir öğrenciyi tanıma imkanı daha fazla olduğundan bu sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilir. Her öğrencinin derse katılabildiği ve etkili öğretimin gerçekleştirildiği sınıf mevcudu olmasına önem verilmelidir (Işık, 2005). Genel olarak sınıflarda 30'dan fazla öğrenci olması istenmeyen bir durumdur. Ancak, sınıftaki öğrenci sayısı dersin niteliğine, eğitim düzeyine ve türüne göre değişebilir (Aydın, 2004). Yine sınıfın düzeyi, ders ve konunun türü ile izlenen yöntem bir sınıftaki öğrenci sayısını belirleyen unsurlardandır. İlk sınıflarda öğrenci sayısı az olmalıdır, ilerleyen sınıflarda sınıf mevcudu artırılabilir. Ayrıca öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha fazla öğretim yöntemi kullanılabilir (Başar, 2006). Yani dersin ve konunun içeriği ile kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrenci sayısını etkiler. Kalabalık sınıflarda öğrencinin sınıf kurallarına uyumu, güdülenmesi, dikkatinin çekilmesi, katılımının sağlanması ve öğretimin öğrenci merkezli olması zordur. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimi, öğretmenin öğrenciye ipucu, dönüt, düzeltme verme süreçleri ve sınıf kontrolü, kuralların uygulanması, ses ve havalandırma düzeninin sağlanması gibi sorunlar yaşanır (Tutkun, 2006). Özetle sınıf büyüklüğüne karar vermeden önce; öğrencilerin özelliklerine ve düzeyine, konunun niteliğine, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerine, sahip olunan mekânın özelliğine (Işık, 2005) dikkat edilmelidir.

Bir başka unsur olan gürültü, iletişimi engelleyen zihni yoran, hareketleri azaltan ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyen bir etkidir. Öğretmenin sınıfta sakin bir öğrenim ortamı sağlaması için gürültüyü engellemesi gerekir (Aydın, 2004; Tutkun, 2006). Sınıf içi gürültüyü azaltmanın temel yolu sınıf kurallarının gürültüyü de içermesi, bu kurallara özenle uyulmasıdır. Gürültü olunca öğretmen sesini yükseltmesi gürültünün artmasını sağlar. Kısa bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirmek gürültülü durumlarda yararlı olabilir (Celep, 2002; Başar, 2006; Aydın, 2004). Aynı zamanda gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemesi, zamanın iyi kullanılmasını engeller (Başar, 2006). Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin sağlanması ve tutarlı uygulanması öncelikle stres faktörleri ve gereksiz dikkat dağıtıcıların olmadığı bir öğrenme ortamının sağlanması ile olur (Gilpatrick, 2010).

Öğrenci oturma düzeni açısından bakıldığında bunun en iyi ve tek bir yolu yoktur. Farklı oturma düzenleri, öğrenme davranışını farklı şekilde etkiler. Uygulanan

oturma düzeninin amaçlanan etkinlik için en verimli koşulları sağladığından öğretmen emin olmalıdır (Celep, 2002). Yani oturma planı öğretme-öğrenme ve disiplini sağlamaya yardım etmelidir. Oturma planını oluşturmadan önce hangi alanların açılacağına, hangi araçların kullanılacağına karar (Moore, t.y.).

Sınıfta sıraların, masaların yerleşim düzeni ve öğrencilerin oturma düzeni; etkinliklere, derslerin özelliklerine, öğrenci sayısına, sınıfın öğretim düzeyine, öğrencilerin özelliklerine göre farklı şekillerde düzenlenebilir. Öğrencilerin oturma düzeni, öğrencilerin fiziksel özelliklerine ve sınıf içindeki davranış biçimlerine göre düzenlenebilmelidir (Tabancalı, 2006). Bu nedenle sıraların düzeni öğrencinin öğretmeni, öğrenme materyallerini, tahtayı ve etkin olan diğer öğrencileri rahat görmesini sağlamalıdır (Öztürk, 2005).

Benzer isimlerle anılmakla beraber genel olarak sınıf yerleşim düzeni; sıralı (geleneksel, sütun) yerleşim düzeni, bireysel yerleşim düzeni, çok gruplu yerleşim düzeni ve tek grup düzeni olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Çelik, 2008; Başar, 2006; Erden, 2005; Tabancalı, 2006; Kazu, 2009; Güneş, 2007; Özden, 2005; Işık, 2005; Koşar, 2005). Ayrıntılı bir sınıflamaya göre; geleneksel, U düzeni, takım (ekip) çalışması, toplantı (konferans) masası, daire düzeni, grupların gruplandırılması, çalışma grupları, proje grupları yerleşim biçimleri gibi birçok yerleşim düzeni etkinlik durumuna göre seçilebilmektedir (Tutkun, 2006; Çeliköz, 2006; Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004). Başka bir sınıflamaya göre ise sınıflarda; geleneksel yerleşim düzeni, yuvarlak veya kare masalı küme yerleşim düzeni, konferans (oditoryum) düzeni, kare veya yuvarlak masa toplantı yerleşim düzeni, U düzeni, bireysel yerleşim düzeni, L, V veya T düzeni gibi birçok yerleşim düzeni uygulanabilmekte, etkinlik durumuna göre bir yerleşim düzeni seçilebilmektedir (Erdoğan, 2008).

Öğretmenin sınıf içindeki hareketi ve bulunduğu konum, sınıf kontrolünde önemlidir. Öğretmenin sınıf içinde bulunduğu yere ve sınıfın fiziksel yerleşimine göre öğrencileri etkileme alanı değişmektedir. Öğretmenin bulunduğu yere göre ancak belli öğrenciler öğretmenin etki alanına girmektedir. Bu nedenle öğretmen ders boyunca ara ara yer değiştirmelidir (Celep, 2002). Öğretmenin sınıfın tümünü görebileceği bir konumda ve öğrencilere arkasını dönmeden sunusunu yapması, ilgili araç ve gereçleri kullanması çok önemlidir. Amaçsız bir şekilde sınıfta dolaşmaması, tüm öğrencileriyle göz teması kurması, sözel ve sözel olmayan iletileri bütün öğrencilerin almasını

sağlaması gerekir (Kuran, 2005). Özetle bireysel bir öğrenci organizasyonu içinde öğretmenin rolü öğrencilerin arasında dolaşmak, çalışmalarını kontrol etmek ve gerektiği gibi yardım sağlamaktır (Anderson, 2004).

2) Öğretimi planlama: Sınıf yönetiminin ikinci boyutu öğretimi planlama olarak adlandırılabilir. Amaçlar esas alınarak, ünitelendirilmiş yıllık ve günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağıtılması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir (Başar, 2006). Çelik (2008) bu boyuta öğretimin yönetimi adını vermektedir.

“Bir hedefi gerçekleştirmek için, o hedefin gerçekleşmiş halini önceden görmek ve hedefi gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duyulacak her kaynağı etkili ve verimli kullanmak amacıyla, eylem öncesi yapılan zihinsel çabaya planlama denilebilir” (Baloğlu, 2001, 95-96). “Planlama genel olarak geleceğe dönük kararlar alma etkinliğidir. Eğitimde planlama, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için eğitim yaşantıları oluşturma, öğretim yöntem ve tekniklerini saptama, uygulama ve değerlendirme ölçütleri geliştirme etkinliklerini kapsar” (Aydın, 2004, 54). Kısaca eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır. Ders planları yapmanın yanı sıra araç-gereç seçme, sınav hazırlama ve sınavları uygulama işlerinde etkili olabilmek için öğretim etkinliklerinin planlanması gerekir. Plan-program etkinlikleri, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirmede amaçlı çabalardır (Çalık, 2009).

Öğretim etkinliklerinin planlanmasının temel amacı, ders boyunca sınıftaki öğretim etkinliklerini daha verimli ve etkili hale getirmektir. Etkili öğretim için belirlenmiş hedeflere kısa zamanda, en az maliyetle ve en etkili biçimde ulaşabilmek için bütün öğretim etkinliklerinin önceden planlanması şarttır (Ekici, 2005). Bu yüzden öğretimin yönetimi, bir önceki boyut olan öğrenme ortamının iyi düzenlenmesi kadar, öğretim etkinliklerinin iyi planlanması ve yönetimine de bağlıdır (Çelik, 2008). Bu yüzden öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması için, öğretmenin dönem başında yapması gereken en önemli görevlerinden birisi, bir öğretim dönemi içerisinde yapacaklarını önceden planlamasıdır (Duman, 2005).

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi birikimine sahip öğretmenler, öğrencileri için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorlanmazlar ve

öğrencinin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde öğretme-öğrenme sürecini düzenlerler (Kuran, 2005). Bu anlamda öğretmenin öğretme yeteneğinin iyi olması, öğrencilerle olumlu bir uyum kurmasında önemli bir faktördür. Ayrıca öğrencilerini akademik yönden destekleyen öğretmenler, öğrencilerinin daha iyi bir performans göstermelerine ve gösterdikleri performans bilmelerine yardımcı olurlar (Bru, Stephens ve Torsheim, 2002). Sınıfını bu şekilde eğitimsel bir yaklaşımla yöneten bir öğretmen, dersini iyi planlar ve uygular; ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerini güdüleyerek istenmeyen davranışların oluşmasını da engeller (Kuran, 2005).

3) Zaman yönetimi: Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zaman yönetimidir. Zaman, insanın duyu organlarıyla algılayamadığı, fiziki, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgu ve gerçektir. Ayrıca zaman biriktirilemeyen, kiralanamayan, çoğaltılamayan, geri döndürülemeyen, yalnızca o anda kullanılabilen bir kaynaktır (Karşlı, 2005). Zaman, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanması, olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir. Zamanı yönetmek, olayların ve olguların önceliklerine göre sıraya konulduğu, kontrol edildiği bir etkinliktir (Açıkalın,1998). Yönetimde etkililiği ve verimliliği sağlamak, zaman kullanımıyla yakından ilgilidir. Zamanı etkili ve verimli kullanmak, zaman problemleri ile baş edebilmek, zaman kullanımında problemleri aşmak artık etkili yöneticilerin aranılan özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu haliyle yönetici zamanına hükmedebilen, zamanını verimli kullanabilen kişidir (Güçlü, 2001). Artık bu çağda bireylerden beklenen mesleki, eğitsel bilgi ve becerilerin miktarının hızla artması başarılı olmak için zamanın iyi kullanılmasını gerektirmektedir (Alay ve Koçak, 2003). Zamanı etkili ve verimli bir şekilde yönetmek için amaçlı çalışmak, iradeyi kullanabilmek (gerektiğinde “hayır” diyebilmek) öncelikli işlere göre zamanı yönetebilmek gerekir. Kişinin edinebileceği en ciddi zaman yönetimi becerilerinden biri önceliklerini bilip ve bunları sıralayabilmektir (Erdoğan, 2004). Olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisi olan zaman yönetimi, önemli bir yeterlidir. Öğretmenin sınıfta süreyi etkili kullanması, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlar ve öğrencilerin yaşamlarında zamanlarını etkili kullanabilen yetişkin olmalarına model olur (Ağaoğlu, 2006).

Eğitim-öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı diye dört farklı seviyede tanımlanmaktadır. **Ayrılmış zaman**, öğretmenin belli bir konu,

içerik veya etkinlik için ayırdığı toplam süredir. **Öğretim zamanı**, günlük rutin görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir. **Meşgul olunan zaman**, öğrencinin gerçekten aktif olarak öğrenme etkinliklerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği süredir. **Akademik öğrenme zamanı**, öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle veya iş ile meşgul edildiği yani öğrenmelerin oluştuğu süredir. Bu seviyeler, birbirinin kapsamına giren iç içe bir yapı gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır (Ekici, 2005, 108-110).

Zaman yönetimi, yönetim kaynakları içinde en kötü kullanılan ve harcanan kaynak olan zamanı mümkün olduğu kadar etkin ve etkili bir biçimde kullanma ve denetleme olarak tanımlanabilir. (Livatyalı, 2004). Zaman yönetimi aslında bir öz yönetimdir, yaşadığımız olayların kontrolünü sağlamaktır, bireyin kendisini yönlendirerek olayları yönetmesidir (Güçlü, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Etkili öğretim, öğrenme için ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıfta zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanın çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan uzaklaşmanın önlenmesi, konular arasındaki geçişlerin sorunsuz şekilde yapılması, yeni konuya geçerken öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi bu boyutta yer alır (Başar, 2006; Gündüz, 2004). Etkili sınıf yönetimi teknikleri, öğretimi bozucu etmenleri en aza indirerek, öğretmenin öğretime, öğrencilerin öğrenmeye ayırdığı süreyi artırır (Erden, 2005). Bunun için öğretmenler ders öncesi, derste ve ders sonrası için zaman kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmalıdırlar. Zamanın iyi kullanımı için öğretmen derse hazır gelmeli, bireysel sorunlarını okulun dışında bırakmalı, derste dersin bölünmesini engellemelidir (Livatyalı, 2004). Sınıfı yönetmek, ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli bir biçimde yönetmektir. Yani zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en stratejik öğelerindendir. Sınıfta ders süresinin verimli biçimde işlenmesi, öğretmenin en önemli mesleki sorumluluk ve yeterlik göstergesidir (Aydın, 2004).

Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması, öğrencilerin başarısını ve disiplin problemlerini ortadan kaldıracabileceği için öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması öğrencilerin daha çok öğrenme fırsatı bulmalarını sağlar, başarılarını ve motivasyonlarını artırır. Ayrıca, zamanı etkili yöneten öğretmenlerin öğrencileri sürekli meşgul oldukları için sınıf düzenini bozamazlar. Aslında zaman kaybının başkaları

tarafından değil, kişinin kendi hatalarından kaynakladığını bilmek, eldeki zamanı planlamak etkili zaman yönetimi için bilinmesi gereken gerçektir (Özkılıç, 2005). Zamanı etkin kullanmak için planlı olmak gerekir. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini önceden planlar. Bu nedenle okulda ve sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat eder (Demirel, 2009). Yani etkili zaman yönetimi, öğretmenin daha çok çalışarak daha fazla iş yapması değil, zamanı daha akıllıca planlayarak ve zaman alıcı unsurları ortadan kaldırarak çalışmasıdır (Özkılıç, 2005). Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunun için, sınıf süreçlerinin dikkatlice planlanması, zamana bağlanması gerekir (Başar, 2006). O halde sınıflarının yöneticisi olan öğretmenlerin de zamanı etkili ve verimli kullanması gerekmektedir.

4) İlişkilerin düzenlenmesi: Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ilişkilerin düzenlenmesidir. Sınıf kurallarının öğrencilerle beraber belirlenip, öğrencilere benimsetilmesi ve uygulanması, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve ilişki düzenlemeleri bu boyutta yer alır ve bunlar özellikle bir sonraki boyut olan davranışların düzenlenmesini de şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2006; Gündüz, 2004). Sınıf kuralları, verimli ve etkili bir sınıf içi öğretim sürecinin akışına yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıfta, sınıf içi etkileşim ve öğrenme olumsuz etkilenir (Demirtaş, 2006).

Sınıfta öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin oluşturulabilmesi için, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir. Öğrencilerle ilişkilerinde öğretmenin gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına yardım eder (Ağaoğlu, 2006). Yani öğrencinin öğretmenini örnek almaya yatkın oluşundan dolayı, öğretmenin daha dikkatli olmasını gerekir (Başar, 2006). Etkili bir öğretmen sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmalıdır. Öğretmen öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumlu olduğundan öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olması gerekir (Çalık, 2009).

Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olması için sahip olunması gereken özellikler açıklık veya şeffaflık (her ikisi de düz ve dürüst olmanın riskini birbirini üzerinde deneyebilir), önemsemek (her iki taraf da değer verildiğini bilir), bağımlı olmaya karşı olarak birbirine gereksinim duymak, ayrılık, (her iki tarafın da kendine özgü yaratıcılığını ve bireyselliğini

geliştirebilmesi), karşılıklı tatmindir (bir tarafın gereksinimleri karşılanırken diğerininkiler harcanmayacaktır) (Gordon, 2008, 39).

Bunlar yapılırsa öğretmen-öğrenci ilişkilerinde birbirlerine değer verme ve birbirinin bireyselliğine, yaratıcılığına ve gelişimine yardımcı olma söz konusu olabilir.

Saygı öğretmen-öğrenci ilişkilerini karşılıklı etkileyen faktörlerdendir. Öğrencilerin düşüncelerine, derse katılmalarına önem vermek, bu katılmalarını değerli saymak, bunları sınıf ortamında paylaşmak ve her şeyden önemlisi onları anlamaya çalışmak, öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönde etkiler. Ayrıca öğretmen kendi davranışlarının ve tutumunun öğrenci davranışlarını doğrudan etkilediğini bilmelidir. Öğretmenin derste yeri ve zamanı geldiğinde yeteri kadar mizahtan faydalanması, öğrencilerle olan iletişim ve etkileşimlerinde kullandığı sözlü iletişim ve beden dili de önemlidir (Çakmak, 2009). Öğrenciye verilen önem ve değer, ifadelerle de yansımalıdır. Öğretmen, iletişim için öğrenciyi cesaretlendirmeli, söylediklerinin yanlış yanlarını değil, doğru yanlarını belirtmeli, yanlışlarının doğru ile yer değiştirmesi için öğrenciye yardım etmelidir (Başar, 2006).

Sınıf içi ilişkilerde öğretmen, tutum ve davranışlarında öğrencinin geldiği çevrenin kültürel değerlerini dikkate almalı, bu çevrenin kültürel yapısına ve beklentilerine göre hareket etmelidir (Celep, 2002). Ancak öğretmenin öğrencilerle iyi ve uyumlu ilişki kurması, onların denetimine girmesi değildir. Bu, onları tanıma, gereksinimlerine göre onlara yardımcı olma, güdüleme, ödül ve övgü, kolaylaştırma, destekleme, değer verme, sorumluluk verme, yararlı biri olduğunu hissettirme, sözünü ilgiyle dinleme, bilgilendirme, ilgi alanlarına yöneltme, ciddi ve kararlı davranma, güvenilir olma, kararlara katılma olanağı verme olarak görülmelidir (Başar, 2006). Ayrıca sınıf düzeni oluşturmada ilk birkaç gün kritik öneme sahiptir. Bu dönemde öğrenciler, neleri yapıp neleri yapmayacakları konusunda öğretmeni denerler, daha kontrollü davranırlar, gerçek davranışlarını gizlerler. Bu yüzden öğretmen geleceğe ilişkin davranış tiplmesini ve öğrencilerden neler beklediğini ilk günlerde belirtmelidir (Başar, 2006).

5) Davranışların düzenlenmesi: Sınıfla ilgili etkinliklerin ve eğitim ortamının istenen davranışı sağlayıcı hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf

kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyutla ilişkilidir (Başar, 2006; Demirtaş, 2006).

Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranıyorlarsa o sınıfta yönetim sorunu yok denebilir. Ancak, istenmeyen öğrenci davranışlarının sıkça gözlemlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir (Erden, 2005). Öğretmenlerin sınıfta ders işleyiş biçimi ve ders boyunca öğrenci ve öğrenme etkinliklerini yönetme ve yönlendirme becerisi, öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere yönelimini etkilemektedir. Buna dayanarak, öğretmen davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu söylenebilir (Akar, 2006). Aslında öğretmen ve öğrenciler birlikte hareket ederek demokratik bir sınıf topluluğu oluşturmaya çalışmalı ve çabalamalıdır (Saban, 2002).

Etkili öğretmenler öğrenci davranışlarının nedenlerini bilgi ve tecrübelerine dayanarak veya empatik bir bakış açısıyla tahmin edebilirler; bu davranışları sınıfın sosyal ve duygusal ortamı içinde olumluya dönüştürmek için çaba gösterebilirler ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ve sınıfın ilişki sisteminde birçok değişiklikler yapabilirler (Öztürk, 2005).

Okulda ve evde çocuklar kendilerine belli sınırlar çizilmesine ihtiyaç duyarlar. Okula uyum ile gelecekteki gerçek yaşama uyum arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin okulun kurallarına nasıl uyum sağladıkları, gelecekte nasıl olacakları konusunda belirleyici olabilir (Selçuk ve Güner, 2004). Bununla bağlantılı olarak öğrencilerin sınıfta kural koymaya ve karar vermeye katılımlarının başlıca üç amacı 1) çocuklara sınıfta kuralların ve adaletin gerekliliği hissini kazandırmak, 2) çocukların sınıf kuralları, prosedürleri ve kararlarına sahip çıkmalarını ve bağlılıklarını sağlamak ve 3) çocukların sınıfta olup biten iyi ve kötü her şeye karşı paylaşımlı sorumluluk anlayışlarını geliştirmektir. Öğretmenler sınıftaki problemlere öğrencilerle birlikte eğilerek, onların sınıfta neden belirli kurallara ihtiyaçları olduğunu ve işleri neden belirli yollarla yapmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olurlar (Saban, 2002).

Sınıf içinde uyulması gereken kuralların belirlenmesinde, öğretmen öğrencilerin katılımını sağlarsa, öğrencilerin kurallara uyumunu kolaylaştırabilir. Kuralların öğrenci katılımıyla oluşturulmasında, öğrencilerin yaşları önemli olduğundan ilköğretimin ilk yıllarında öğretmenin öğrencilerini yönlendirmesi gerekebilir. Kuralların öğrencilerin katılımıyla oluşturulması, sayısının fazla olmaması, sınıf yaşamını kolaylaştırıcı, kolay

ve anlaşılır olması, olumsuz ifadeler yerine olumlu ifadeler içermesi ve sınıfta uyulması zor olan veya işlemeyen kuralların kaldırılması beklenir. Ayrıca sınıfta öğretim zamanının etkili kullanılması için kuralların hemen ilk günlerde oluşturulması gerekir (Ağaoğlu, 2006). Kuralların uygulanması konularında, öğretmen ve yöneticiler arasında davranış tutarlılığının olması da gereklidir (Ök, Göde ve Alkan, 2000).

2.1.7. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına (geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar) göre oluşturulduğu için sınıf yönetimi modelleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının kesin çizgilerle birbirinden ayrılması zordur. Ancak alanla ilgili kaynaklar dikkate alındığında sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak 4 grupta incelenebilir.

Sınıf yönetimi durumsal nitelik gösterdiği için öğretmenin etkinliklerini yürütürken değişik yaklaşım ve modelleri kullanması gerekir. En etkili ve en iyi sınıf yönetimi yaklaşımının bulunmaması öğretmeni farklı modellerde davranmaya yöneltir (Gündüz, 2004). Model seçimi ve kullanımı amaçlara, kaynaklara, konulara, öğrenci özelliklerine, ihtiyaçlara ve duruma göre değişebilmektedir (Başar, 2006; Demirtaş, 2006; Gündüz, 2004; Sarı ve Dilmaç, 2004).

Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim alanındaki gelişmeler sınıf yönetimi modellerini baskıcı modelden demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya doğru yönlendirmiştir (Ağaoğlu, 2006; Başar, 2006; Sarıtaş, 2005; Sarı ve Dilmaç, 2004). Öğretmen, öğretim yılı içerisinde çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her bir etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modellerini gerektirir (Sarıtaş, 2005). Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

a) Tepkisel Model: İstenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngören bu sınıf yönetimi modelinin amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştirmeyle önlenmesi esastır. İstenmeyen sonuç mutlaka bir tepki görür şeklinde işler. Bu özelliklerinden dolayı klasik sınıf yönetimi modeli olduğu söylenebilir. Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireye ve onun davranışınadır. Yaygın olarak kullanılan bir sınıf yönetim modelidir.

İstenen yararı vermeyen bir ders aracının değiştirilmesi, sınıf içinde ders akışını bozan bir öğrencinin sınıftan çıkarılması, dersi dinlemeyen bir öğrencinin uyarılması, okula gelmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması bu modelin kullanımında görülen örneklerdendir. Bu modeli bir örnekle detaylı açıklamak gerekirse, gürültü yapan öğrencilere öğretmenin söz hakkı vermemesinde öğretmen, gürültü sorununu (istenmeyen durum) söz hakkı vermeyerek (tepki) çözebilir. Bu modelin en zayıf yönü, her tepkinin bir karşı tepki doğurması ve bu tepkinin öğrenciyi istenen davranışa güdüleyeceğinden emin olunamamasıdır. Model, “etki tepkiyi doğurur” endişesi ile çok daha dikkatli kullanılmalıdır. Bu modelin daha çok sınıf yönetiminde bilgi, beceri ve deneyimi zayıf, diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir. İnsan davranışı ile ilgili analizler tepkisel davranışın iletişimi zorlaştıracığını, fırsat ve ortam olduğu zaman karşı tepkiye yol açabileceğini göstermektedir (Başar, 2006; Çelik, 2008; Demirtaş, 2006; Erdoğan, 2008; Gündüz, 2004; Sarı ve Dilmaç, 2004; Sarıtaş, 2005).

b) Önlemsel Model: Önlem almanın insan ve kaynak alanında, müdahaleden çok daha az masraflı olduğu (Humphreys, 2002) bilincine dayalı olarak bu model hata yapmamak veya hatayı yaptırmamak için önceden önlem almaya dayanır (Demirtaş, 2006; Özbebit, 2007). Bu model planlama düşüncesi içerir; geleceği kestirmeye, istenmeyen davranış ve davranışın sonucu oluşmadan önlemeye dayalıdır. Amaç, sınıfta sorunların oluşmasına olanak vermeyecek düzenlemeleri oluşturarak tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu modelde önemli olan, sorunun tespit edilmesi değil, sorunun ortaya çıkmadan önlenmesidir. Sınıfın sosyal, kültürel ve fiziksel ortamı öyle düzenlenmeli ki bu düzenleme istenmeyen davranışları ortadan kaldırmalı veya azaltmalıdır. Sınıfta istenmeyen davranışlara olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturulduğunda ve gerekli düzenlemeler yapıldığında istenmeyen yerine istenen davranışlar artacaktır. Model, bireyden çok gruba yöneliktir. Yani önlemler, bireyler için değil, sınıfın tümüne göre oluşturulur. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek için ilgi çekici bir plan yapmak, öğrencilerin gecikme nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmelerini önlemek, ailesinin ilgisizliğinden dolayı başarısı düşebilecek bir öğrenci için, başarısızlığını beklemeden ailesiyle görüşmek bu modelin kullanımına örnek olabilir. Detaylı bir örnekle açıklamak gerekirse dersin ortasında gelecek hafta yapılacak sınavla ilgili bir açıklama yapmanın derse olan ilgiyi dağıtacağını düşünerek

öğretmenin konuşmasını dersin sonuna ertelemesi (önlem) bu modele örnek olabilir. Özetle bu model eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın oluşumunu kolaylaştıran, istenmeyen davranışın oluşmasını engelleyen kural, plan ve programları içerir (Başar, 2006; Çelik, 2008; Demirtaş, 2006; Erdoğan, 2008; Gündüz, 2004; Sarıtaş, 2005). Ancak bu modelde, öğretmenin aşırı önlemleri ve öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları veya okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusu olabilir (Ağaoğlu, 2006).

c) Gelişimsel Model: Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, ahlaki, duygusal, sosyal, deneysel vb. gelişim özelliklerinin gerçekleştirilmesini ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin bu gelişim özelliklerine göre belirlenmesini esas alır (Ağaoğlu, 2006; Başar, 2006; Sarı ve Dilmaç, 2004). Konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeylerine uygun bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilerek sınıf bu modele göre yönetilmelidir (Erdoğan, 2008). Yani bu modelde, öğretim etkinlikleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim evrelerine uygun seçimler yapılması esastır (Ağaoğlu, 2006).

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin gelişim özellikleri farklılık göstereceğinden dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da farklılık göstermelidir. İlköğretimin I. devresinde sınıf yönetimi açısından öğretmenler daha çok zorlanabilirler. Bu dönemdeki çocuklar somut düşünme aşamasında olduklarından soyut kurallara uymada, onları içselleştirmede ve anlamada zorlanabilirler. Çocukların gelişimleri ilerledikçe bunlar kolaylaşacaktır (Çelik, 2008; Demirtaş, 2006).

Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. On yaşına kadar süren birinci basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu aşamada öğretmene çok iş ve önemli sorumluluklar düşer ve öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On, on iki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine uymaya çaba gösterirler, öğretmenlerini üzme istemezler. Bu açıdan sınıf yönetiminde zorlanma bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin II. devresindeki on iki, on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşadıklarından sınıfın yönetim kurallarını sorgularlar. Birbirlerini koruyup, destekleyerek akranlarının beğenisini kazanma, öğretmeni zor durumda bırakma, bağımsız davranma, güç gösterisi gibi kendini gösterme eğilimleri artar. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme süreci hızlıdır.

Kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgularlar. Bu yüzden yönetim sorunları azalır. Birbirlerinden etkilenme düzeyi yüksektir (Sarıtaş, 2005).

d) Bütünsel Model: Bütünsel sınıf yönetimi modeli önceki üç modelin bir sentezi olarak görülebilir. Duruma göre tepkisel, önlemsel veya öğrencilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir yaklaşımdır. Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışların nedenlerini ortadan kaldırma ve öğrenci özelliklerini göz önüne alma vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek için tepkisel sınıf yönetim modelinden de yararlanmaya çalışılır. Tüm bunlar yapılırken, öğrencilerin gelişim basamakları ile uyumlu olanlar seçilir. Model, sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür ve çevre boyutunda okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır. Özetlemek gerekirse sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte ele alınmasını öngören bu modelde duruma göre, diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılması kabul edilmektedir, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Ancak bütün önlemsel yaklaşımlara karşın, istenmeyen davranışın sürmesi durumunda son çare olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından (ödül-ceza) yararlanılabileceğini kabul etmektedir. Bu özelliklerinden dolayı bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denilebilir (Başar, 2006; Çelik, 2008; Demirtaş, 2006; Erdoğan, 2008; Gündüz, 2004; Sarıtaş, 2005; Sarı ve Dilmaç, 2004).

2.1.8. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetiminde etkili olmak, sınıf yönetimi anlayışına bakış açısını belirleyen sınıf yönetimi yaklaşımlarını bilmek ve bunları uygulamaktan geçer. Tarihsel bakış açısıyla sınıf yönetimi yaklaşımları sırasıyla geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Öğrenme için olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasının ve sınıfın etkin ve verimli bir biçimde yönetilmesinin öğretmenin izlediği sınıf yönetimi yaklaşımıyla

ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci sınıf yönetiminde yer alan iki etkin öge olarak sınıf yönetimi yaklaşımının belirleyicileridir. Bu iki etkin öğeden öğretmenin merkezde olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel yaklaşımını, öğrencinin etkin olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı ise çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır (Aydın, 2004; Ünlü, 2008). Tarihi oluşum sırasına göre bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

a) Geleneksel Yaklaşım: Geleneksel eğitimde öğretmenlerin görevi, belli bir gelişim düzeyinde olan öğrenciler için sınıfta belli bir disiplin ortamı yaratarak belli bir konu alanıyla ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. İyi bir öğretmen için geleneksel ölçütlerin konu, yöntem ve sınıf disiplini olmasından dolayı öğretmenin bu üç yönde beceri kazanmaya yoğunlaşması gerektiğini savunur (Kılıçcı, 2000).

Öğretmen merkezli olan geleneksel yaklaşımda, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Öğretmen öğrenci ilişkileri, aşırı ölçülerde yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve öğretmen eksenli olarak tek yönlüdür. Yani eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci görüşleri ve katılımı dikkate alınmaz. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi, aslında öğrenciler ve öğretmen için çekilmez hale getirir. İnsan doğasına ilişkin kötümser ön yargıları esas alan bu yaklaşım sınıfta disiplinin sağlanması için baskıcı yöntemlerin uygulanmasının gerekliliğine dayanır, ancak bu, durumu daha çok zorlaştırır (Aydın, 2004). Bu anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerinden kendinin hazırladığı sınıf içi davranış kurallarını sorgulamadan yerine getirmelerini bekler. Bu anlayışta, öğretmen sınıftaki disiplini sağlamakla yükümlü olan tek otorite kişi olduğu için öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da tanımlanabilen bu yaklaşımda sınıf içi davranış kurallarına uymayan öğrencilere yaptırımlar uygulanır (Saban, 2002). Öğrencilerin ikinci planda olduğu, sorumluluklarının ve görevlerinin katı sınırlarla belirlendiği bu yaklaşımda öğrencilerin sorunları öğretmeni pek ilgilendirmez, önemli olan herkesin görevini yapmasıdır.

b) Çağdaş Yaklaşım: Geleneksel yaklaşım yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl model katılımcı ve esnek yapılandırılmış yaklaşım olan çağdaş yaklaşımda, öğrencilerin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine önem verilir. Bu yaklaşımda eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde

tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik eder. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri aydınlatılarak, öğretmen grup tartışmasını yönlendirir. Böylece sınıfta en geniş uzlaşma sağlanarak, grubun belli amaçlar doğrultusunda birleşmesi sağlanır (Aydın, 2004). Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır (Aytekin, 2005). Yani öğrenci merkezli eğitim öğrencinin daha aktif rol almasını, bilgi ve anlamayı yapılandırırken bağımsız ve işbirliğine dayalı olarak çalışmasını sağlar (Yalaza Atay, 2003). Öğrenci merkezli eğitimde, öğrenci risk alır, öğretmen rehberdir ve sınıf atmosferi de demokratiktir. Burada risk almak demek karara ortak olmak, araştırmak, üretmek ve paylaşmaktır. Öğretmenin rehberliği ise modellik etmesi, öğretmesi, ilgilenmesi ve koruyucu olmasıdır. Demokratik sınıf ortamı, sınıf içi hareketlerde serbestlik, güdüleme, yönlendirme ve söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir (Akyol, 2005). Demokratik yönetimi benimseyen bir öğretmen, öğrencilerine ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlar, sadece öğrencilerin kendi kararlarını almaları için onlara yardım eder (Sarı ve Dilmaç, 2004). Demokratik sınıf yönetiminde sınıfın paydaşları olan öğrenci ve öğretmen sınıfı beraber yönetirler.

2.1.9. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Birçok faktör sınıfta öğretmen ve öğrencilerin arasındaki karşılıklı etkileşime yansıtacağı için sınıf yönetimi de bundan etkilenecektir. Bazı kaynaklarda sınıf yönetimi değişkenleri veya başka isimlerle anılan sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu bilmek genelde doğrudan veya dolaylı olarak eğitimle ilgilenenlere özelde sınıf öğretmenlerine yarar sağlayacaktır.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı zorlukları içerir. Etkili sınıf yönetimi eğitimi almış ve öğrendiklerini uygulayabilen öğretmenler bu zorlukları önceden tahmin ederek gerekli önlemleri alabilirler. Bu zorlukları aşmak, sınıf yönetimini etkileyen faktörleri bilmeyi ve sorun çözmede yaratıcı olmayı gerektirir (Taş, 2006).

Sınıf yönetimi değişkenleri; öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir (Aydın, 2004). Taş (2006) sınıf

yönetimini etkileyen faktörleri sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırmıştır. Aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçları sosyal etkenlerdir. Öğretmenin kişilik özellikleri ile öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları psikolojik etkenlerdir. Okulun yönetim yapısı, öğretmenlerin niteliği, eğitimi, okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin işlenişi, sınıfın fiziksel durumu ve sınıf kurallarının belirsizliği eğitsel etkenlerdir.

Erdoğan (2008), sınıf yönetimini etkileyen faktörleri dersin işlenişi, öğrenci özelliği, öğretmen, ortam, çevre, aile, okulun büyüklüğü, sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, yönetim yapısı ve fiziksel yapı olarak sıralamıştır. Ayrıca sınıf yönetimini etkileyen faktörler öğretmen, öğrenci, derslik, araç-gereç ve sistematik işler olarak da sınıflanabilir (İlgar, 1996; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Genel bir sınıflama yapmak gerekirse; öğretmen, öğrenci, ortam (sınıf ortamı ve büyüklüğü, oturma düzeni), dersin işlenişi (sistematik işler, araç-gereç) sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörler; okul (okulun büyüklüğü, yönetim yapısı), aile ve çevre (yakın ve uzak çevre) sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörler arasında sayılabilir.

2.1.9.1. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörler

1) Öğretmen: Etkili sınıf yönetimi için gereken eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden, eğitim ortamının oluşturulması için gereken psikolojik ve fiziksel düzenlemelerin yapılmasından sorumlu olan kişi öğretmen olduğundan sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden en stratejik olanı öğretmendir. Bu nedenle öğretmen, etkili bir eğitim gerçekleştirmek amacıyla, sistemin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlu hale getirmek zorundadır (Aydın, 2004).

Sınıf yönetiminde etkili olan diğer faktörlerin bütünleştiricisi ve kısmen belirleyicisi olan, öğretim için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi işini yapan kişi öğretmen olduğundan etkili sınıf yönetiminin kritik ögesi ve sınıf yöneticisi öğretmendir (Ada, 2006; Başar, 2006). Öğretmenin kişilik özellikleri, geçmiş yaşantı ve davranışları, öğrencilere karşı tavrı, dersteki canlılığı ve hareketliliği, ruhi uyanıklığı, fiziksel özellikleri, sesini kullanması, bilgisi (konu, iletişim ve öğrencilerle ilgili bilgileri), giyimi, tavır ve hareketleri, kültürü, uyguladığı öğretim stratejileri-

yöntemleri-teknikleri, velilerle işbirliği, sınıf içi kuralları önceden belirlenmesi vb. (Başar, 2006; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Demirel, 2009; İlgar 1996; Yılmaz, 2007) bu başlık altında incelenebilir.

Davranış bilimleri öğretmenin tutum ve davranışlarından öğrencilerin etkilendiğini göstermektedir. Yani öğretmenler, öğrencileri için birer rol modeldir; dolayısıyla, öğrenciler için önemli olan öğretmenlerinin sınıfta ne söyledikleri değil, ne ve nasıl yaptıklarıdır (Dönmez, 2005; Saban, 2002). Öğretmenin davranışı, öğrencinin öğrenmesinde büyük önem taşır. Öğrenciler, öğretmenin sınıf içi hareketlerini öğrettiği konu ile ilişkilendirmeye çalıştıkları için öğretmenin sınıf içi hareketi, öğrenilen konu ile tutarlı ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır (Celep, 2002).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ve bu mesleği seçmedeki isteklilikleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi inanç, tutum ve uygulamalarını etkiler. Bu da öğretmenlerin sınıfı daha etkili yönetmelerini, dolayısıyla sınıftaki olumsuz davranışların nedenlerini bilip bunları engellemelerini ve bu davranışları olumlu yönde değiştirebilecek yöntem ve teknikleri öğrenmelerini sağlar (Taş, 2006; Yılmaz, 2007). Yine öğretmenliği ve öğrettiği konuyu şevkle yürüten öğretmenlerin öğrencilerinin derse ilgileri fazladır. Konularıyla yoğun olarak ilgili, şevk ve hevesi yüksek öğretmenler, enerji ve heyecanlarının bir sonucu olarak öğrencilerinin dikkatlerini toplarlar ve ayrıca bu şevk ve heveslerini öğrencilerine de yansıtırlar (Moore, t.y.).

2) Öğrenci: Öğrenci, eğitim-öğretim süreçlerini bir bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı sonucunda bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve törel davranışlarının amaçlı ve olumlu yönde değiştirilmesi istenen kişidir (Topses, 2009). Buna göre öğrencinin her türlü hareketi, derse katılımı, sorduğu soruların, verdiği cevapların konuya uygunluğu, bireysel ihtiyaçlarının giderilmesi, kullandığı sözcükler vb. (İlgar 1996; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999) bu başlık altında incelenebilir. Yani öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri, başarı ve ruhsal durumu gibi öğrenci özellikleri ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki vardır (Erdoğan, 2008). Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden çok çeşitli farklılıkların olmasından dolayı farklı kişilik özellikleri ile sınıfa gelen bu öğrencilerin davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etme biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması normaldir (Dönmez, 2005). Öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, kişilik yapılarına, ilgi ve yeteneklere sahiptirler. Bu heterojen yapı öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında farklı davranışlar oluşmasının

sebebi olabilir. Bazı öğrenciler derse aktif olarak katılırken bazıları ders dışı faaliyetlerde bulunabilirler (Öztürk, 2005). Öğrencilerin kişilik ve gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, içinde yaşadıkları toplumsal çevre ve aile yapıları öğrencilerin davranışlarına yön veren etkenler olduğu için bu etkenler bilinerek, etkinliklerin bu yönde hazırlanması öğrencilerin derse katılımını artıracaktır. Dolayısıyla öğrencilerin istekle katıldığı bir derste, sınıf düzenini sağlamayla ilgili bir sorun yaşanmayacağı bilindiğine göre öğretmenin öğrencileri her yönüyle tanınması ve öğrencilerin davranışlarının nedenlerini bilmesi etkili sınıf yönetimi için önemlidir (Yılmaz, 2007). Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirdiğinden; öğretmenin, program içeriklerinin ve amaçlarının belirlenmesinde öğrencilerin beklentilerine ve görüşlerine yer vermeli ve bunlara uygun davranmalıdır (Aydın, 2004).

3) Ortam (sınıf ortamı ve büyüklüğü, oturma düzeni): Ders yapılan yerin fiziki durumu, (darlığı, genişliği) ısı ve ışık durumu, temizliği, sıraların yerleşimi, dışarıdan gelen ses ve gürültüleri alıp-almadığı, öğretmen masasının konumu vb. (İlgar 1996) bu başlıkta incelenir. Sınıf ortamı bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır; sınıfta bulunanların davranışlarını etkileyen değer ve normlar olarak ifade edilebilecek özelliklerin tümüdür. Bir benzetme ile bir insan için kişilik ne ise sınıf içinde ortam odur denilebilir (Özden, 2005).

Sınıftaki öğrenci sayısının genellikle öğretme-öğrenme sürecinin doğasını etkilediğine inanılır. Örneğin çok büyük sınıflarda öğretmenler sıklıkla öğrencilerle bireysel etkileşim kurmakta veya küçük grup uygulamalarını kullanmakta zorlanabilmektedirler (Ryan, Hildyard, Bourke, 1989). Az sayıda öğrenciye yaklaştıkça kaliteye yaklaşılmış olur. 25-40 arası öğrenciden oluşan geleneksel sınıf büyüklüğü ideal değildir. Bu, öğrenim ortamının kişiselliğine terstir ve eş zamanlı değerlendirme için çok büyüktür. Sınıfta kaliteli etkinlikler yapabilmek için öğrencilere çok daha fazla kişisel ilgi gerektiğinden (Glasser, 2000) sınıftaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğrenciler arasındaki etkileşim ve tatmin düzeyleri azalır, öğrencilerin verimleri düşer. Aralarında etkileşimi fazla olan, ortak amaç ve değerleri olan öğrenciler alt gruplar oluştururlar. Sınıfta alt gruplar oluşursa bu gruplar arasında çatışmalar olabilir ve sınıf iklimi bundan olumsuz etkilenir (Erden, 2005). Sınıftaki öğrenci sayısının az olması; yöntem, disiplin ve öğretme süreçleri açısından da

öğretmenin başarısını artırır. Sınıftaki öğrenci sayısının ne kadar olması gerektiği konusunda, araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir sayı olmasa bile, yaklaşık olarak bunun 16-25 arasında olması önerilebilir (Gürsel, 2004). Yani ideal bir sınıfta 20-25 öğrenci olabilir ancak Türkiye’de yerleşim birimlerine ve okulun özelliklerine göre bu sayı 10-70 arasında değişmektedir (Erden, 2005). Zaten 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanun’unun 50. maddesinde “Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40’dan fazla olamaz”, (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>.) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 83. maddesinde “Öğrenci sayısı; okul öncesi eğitim sınıflarında 25, ilköğretim okulu sınıflarında ve hazırlık sınıflarında 36, diğer sınıflarda 40, özel eğitim sınıflarında 12, fen liseleri sınıflarında 24 öğrenciyi aşamaz. Kurs, dersane ve öğrenci etüt eğitim merkezlerindeki bir dersliğe düşen öğrenci sayısı en fazla 30’dur” denilmektedir (http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_hm/OOKYon.htm).

Türkiye ve diğer ülkeleri karşılaştırma açısından bazı ülkelerde bir sınıftaki öğrenci sayılarına ilişkin şunlar belirtilebilir: 2007-2008’de Avusturya’daki ilköğretim okullarında bir sınıfta 25-30 arasında öğrenci bulunuyordu. Bulgaristan’da 1.-3. sınıflarda 16-22 arasında; 4. sınıftan 12. sınıfa kadar bir sınıfta 18-26 arasında öğrenci bulunmaktadır. Macaristan’da 1. sınıftan 4. sınıfa kadar bir sınıfta 26; 5.-8. sınıflarda 30 civarındadır. Güney Kıbrıs Rum Cumhuriyeti’nde 2007-2008’deki öğrenci sayısı 1. sınıflarda en fazla 25; 2.-6. sınıflarda 30’dur. Ancak daha sonra bakanlar kurulu ilköğretim okullarında öğrenci sayısının 25’i aşmamasına karar vermiştir. 2008-2009’da Çek Cumhuriyeti’ndeki ilköğretim sınıflarında 17-30 arası öğrenci bulunuyordu. 2006-2007’de Danimarka’da bu sayı 28’i aşmamıştır. 2008-2009’da Estonya’da ilköğretim sınıflarındaki öğrenci sayısı 24 olarak belirlenmiştir. Fransa’nın ilköğretim sınıflarındaki öğrenci sayısı 24 civarındadır. Almanya’da ilköğretim sınıflarındaki öğrenci sayısının ortalaması 21,9’dur. İspanya ve Yunanistan’da ilköğretim sınıflarında en fazla 25 öğrenci bulunabilir. 2008-2009’da İrlanda’da ilköğretim sınıflarındaki öğrenci sayısı en fazla 27’dir. İtalya’da ilköğretim sınıflarında en az 10-15, en fazla 25 öğrenci bulunmaktadır. Portekiz’de ilköğretim 1.-4. sınıflarındaki öğrenci sayısı 24-28 arasındadır. İskoçya’da 2001 yılında ilköğretim sınıflarında en fazla 30 öğrenci bulunuyordu (<http://www.eurydice.org>). Japonya’da ilköğretimin I. kademesi olan ilkokullarda (6 yıl) sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı 31’dir (Üredi, 2005).

4) Dersin işlenişi (sistemik işler, araç-gereç): Araç-gereçlerin hazırlanması, dağıtılması, yerine uygun olarak yerleştirilmesi, sağlam olarak teslim edilmesi, titiz olarak kullanılması vb. (İlgar 1996) ders işlenişini ve buna bağlı olarak sınıf yönetimini etkiler. Sınıf yönetimi ile dersin işlenişi arasında yakın ilişki vardır. Bir ders iyi ve etkili yöntemlerle işlenebildiği oranda sınıf iyi yönetilebilir. İyi yönetilen dersler genelde iyi sunulan derslerdir (Erdoğan, 2008).

Sınıftaki sistemik işler olan öğrencilerin isimlerinin bilinmesi ve onlara ismen hitap edilmesi, yoklamaların yapılması, uygun ortam sağlanmadan (örneğin gürültü giderilmeden, disiplin sağlanmadan) derse başlanmaması, ödevlerin kontrolü ve ödevlerde yanlış varsa düzeltilmesi, notların zamanında açıklanması, sınavlarda eşit ve adil olma vb. sınıf yönetimini etkiler. Sınıf yönetiminde uygun davranış ancak uygun koşullarda gerçekleşir. Uygun çevre sağlamak koşuluyla, değiştirilemeyecek davranışın olmadığı söylenebilir (İlgar, 1996; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

2.1.9.2. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörler

Topluma yeni katılan bir bireyin yetiştirilmesinde aile, okul ve çevre üç temel faktör olarak önemli rol oynamaktadır. Bireyler, toplumsal kimlik kazanırken ilk davranışları önce ailede, sonra okulda öğrenir. Çevre ise, bu iki değişkeni de etkileyen, davranışlar üzerinde geniş, sınırlandırılması zor ve karmaşık bir etkiye sahiptir (Yiğit, 2005). Bu faktörler aşağıda sunulmuştur:

1) Okul: Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevre, onun yönetim anlayışını; okulun özellikleri ve iklimi ise sınıfı ve sınıf yönetimini etkilemektedir. Yani sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Çünkü sınıf yönetimini etkileyecek kararlar okul yönetimi tarafından alınır (Çalık, 2009). Aynı zamanda okulun yönetim anlayışı; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul personelinin tutumları, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı ve eğitim politikalarının niteliği gibi değişkenlerin etkileşimiyle oluştuğundan (Aydın, 2004) bunların karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

Sınıf, okulun bir parçası olduğundan okulun özellikleri, iklimi, fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler (Aydın, 2004). Okulun öğrenci sayısı, fiziki yapısı, parasal kaynakları okulun yönetim anlayışı üzerinde etkilidir. Öğrenci sayısının

çok olduğu okullarda sınıflar kalabalık olacağından sınıf yönetiminde geleneksel anlayış hâkim olacak, dersler öğretmen merkezli yürütülmek zorunda kalacaktır. Ayrıca maddi sıkıntıları olmayan okullarda fiziki ortam iyi düzenlenecek, ders araç-gereçlerini elde etmede sorun yaşanmayacak ve bu durum öğretimin etkili ve verimli yürütülmesini sağlayacaktır (Çalık, 2009). Bu anlamıyla sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir ve bu sınıf yönetimine yansır (Başar, 2006).

Okul yöneticisi tarafından biçimlendirilen okulun yönetim anlayışı doğrudan öğrenci davranışlarını ve sınıf yönetimini etkiler. Bu nedenle yönetici, içinde bulunulan duruma ve personelin yetişmişlik düzeyine göre bir yönetim biçimini okulda uygulamalıdır (Taş, 2006). Okul yöneticisinin benimsediği yönetim biçimi, okulla ilgili bütün politika ve kararlar üzerinde etkili olacaktır. Örneğin okul yönetiminde demokrasi varsa, sınıfta demokratik yönetim biçiminin uygulanması daha kolay olacaktır (Çelik 2008). Öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi, disiplin anlayışı, bir ölçüde okulun yönetim felsefesinden etkilenir (Erdoğan, 2008).

2) Aile: Aile, çocuğun ilk temel sosyal davranışları öğrendiği yerdir. Ailenin eğitime verdiği önem, sosyo-ekonomik durumu, sahip olduğu kültürün özellikleri ve çevre, yönetim anlayışı ile anne babanın eğitim durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki birey sayısı gibi birçok faktör çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Çelik, 2008; Erdoğan, 2008; Erden, 2005). Ayrıca ailelerin çocuklarını yetiştirme biçimi, öğrencinin sınıf içi davranışlarını etkilemektedir. Ailenin çocuklarına karşı tutumu her dönemde önemlidir ancak özellikle ilköğretim kademesinde daha da önemlidir (Celep, 2002). Çünkü anne ve babanın dengesiz ve kararsız tutumu bu dönemde çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Erden, 2005). Bunların dışında ailedeki çatışma ve baskı çocuğu olumsuz etkilemekte, tüm bu durumlar öğrencinin başarısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okul yönetimi ve özellikle öğretmen aileyi tanımalıdır. Aileyi iyi tanıyan bir öğretmen olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir (Aydın, 2004; Çalık, 2009). Okul kurallarının etkili olarak uygulanması, öğrencilerin tutarlı ve sorumlu davranışlar sergilemeleri öğretmen ve aile iletişimini gerekli kılmaktadır (Sarı, 2004). Çünkü ailesinin öğretmeni ile yakın etkileşimde olduğunu gören öğrenciler, daha yapıcı davranışlar gösterme eğiliminde olurlar (Celep, 2002).

Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin hiçbirinin diğerinin aynısı olmadığını, anne-babalar da sınıfta öğretmenin ilgilenmesi gereken tek öğrencinin kendi çocukları olmadığını bilmelidir. Aile, öğretmene destek olmalı ve onun işini kolaylaştırmalıdır. Bunun için aile, çocuğun öğretmenine olan güvenini sarsmamak için çocuğun yanında öğretmeni eleştirmemelidir; ancak çocuğun öğretmene yönelik eleştirilerini dinlemeli ve gerekiyorsa yansız bir değerlendirme yapabilmesi için çocuğa yardım etmelidir (Dönmez, 2005).

Ailedeki birey sayısı açısından bakıldığında; ailedeki birey sayısı çocuğun okula karşı geliştirdiği tutumların belirlenmesinde; ders çalışmak, ödev yapmak ve kitap okumak gibi başarıya etki eden temel unsurlar üzerinde etkili olmakta; çocuğa sunulan eğitim imkânlarının daralmasına neden olmaktadır. Ailenin çocuklarına sağladığı eğitim imkânlarının çocuk sayısı ile ters orantılı olduğu için ailedeki birey sayısı az ise çocuklara daha fazla eğitim imkânı sağlanabileceği düşünülebilir (Gelişli, 2004). Ancak az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımarık olabilir. Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabildikleri için bu durum, çocukların üzerinde ailenin etkisini azaltır. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin görevlerini yeterince yerine getirmesini engelleyeceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir (Başar, 2006). Bu nedenle ailenin çocuklarına karşı görevlerini yeterince yerine getirmesi sınıfların yönetimini olumlu etkileyecektir.

Öğrenci, aile çevresinin iyi veya kötü yanlarını okula yansıtılabilmektedir (Çalık, 2009). Bu nedenle çocuğun davranışlarını yönlendirmek, kurallara uyumunu sağlamak, rehberlik etmek ailenin görevleri arasındadır (Akar, 2006). Buna karşın çocuklar başarısız olduklarında veya okulda bazı sorunlar olduğunda aileler ve öğretmenler birbirlerini suçlayabilmektedirler. Aslında eğitim ihtiyaçlarının uygun bir biçimde karşılanması için öğretmenler; yöneticileri, öğrencileri ve aileleri bir araya getirip bu grupların birbirlerinden neler bekledikleri ve birbirlerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bir görüş birliği ile bu sorunları çözebilirler (Ünal ve Ada, 2000).

3) Çevre: Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörleri Başar (2006) uzak çevre, yakın çevre, aile ve okul olarak belirterek çevreyi de kendi içinde uzak ve yakın çevre olarak ikiye ayırmıştır. Çevre bu sınıflamaya göre uzak ve yakın çevre olarak iki boyutu ile beraber ele alınacaktır.

Çevre bir davranışın güdüleyicisi veya engelleyicisi olabilir. Bu iki yönlü etki, yakın ve uzak çevreden etkilenir. Yakın çevre, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf, okul, aile ve boş zaman geçirme alanları olarak düşünülebilir. Uzak çevre, yakın çevreyi zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Yani yakın çevrenin etkilerinin öğrenciler tarafından doğrudan, uzak çevrenin etkilerinin dolaylı olarak sınıfa yansıtıldığı söylenebilir. Öğretmenin buradaki rolü, bu etkilerin olumlularından yararlanmak, olumsuzlarını önlemektir (Başar, 2006). Okul, kendisine yönelik sosyal beklenti ve gereksinimlerden habersiz işlevlerini yerine getiremeyeceğinden dolayı, öğretmen içinde bulunduğu toplumu tanımalıdır. Okuldaki öğrenciler, farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri beraberlerinde sınıfa getirirler. Yani bir davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol altında tutulur. Bu nedenle sınıfta davranış değişikliği oluşturmak için toplumsal çevredeki ilişki örüntülerinin niteliğini bilmek gerekir (Aydın, 2004). Toplumsal açık sistem özelliği gösteren okullar, öğrencilerini toplumdan alıp bunları sınıflarda işleyerek yine topluma sundukları için okul çevreden ayrı düşünülemez. Okulu etkileyen her şey bir okulun çevresini oluşturduğuna göre okul yöneticileri, çevre ile olan ilişkilerine özen göstermelidirler (İ. Aydın, 2005).

“Birey ve kurumların etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir. Okul ve öğretmenden beklenen, sınıf ve okulun olası uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır.” Dikkat edilmesi gereken faktörler çok geniş uzak bir çevreden etkilenmesine rağmen bu kadar geniş bir çevrede bile öğretmenin yapabileceği işler vardır. Öğretmen; okul, eğitim üst örgütleri, aile ve ilgili diğer kurumların yardımıyla istenmeyen davranışlar sergileyen basın-yayın organlarının ilgilileriyle iletişim kurarak, bunların değiştirilmesini sağlayabilir. Yine öğretmen uzak çevrenin olumlu yaşantı biçimlerinin öğrenciler tarafından benimsenip uygulanabilmesi için, kitle iletişim araçlarının kullanımında öğrencileri ve aileleri bilinçlendirmeye çalışmalıdır (Başar, 2006, 14). Bunun için okul ve öğretmen önce çevreyi tanımalı, çevrenin kültürel geçmişini, bugünü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime karşı direnme güçlerini bilmelidir. Okul da, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve eyleme geçmelidir (Başar, 2006). Çevredeki değerler, beklentiler, teknolojik gelişme ve değişimler gibi birçok faktör okulu ve sınıfı etkiler (Taş, 2006). Birçok davranışı yakın çevredeki kişi ve gruplarla

etkileşime girerek öğrendiğinden dolayı öğrencinin içinde yaşadığı toplumsal çevre öğrenci davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Erden, 2005). Okul ve sınıf, çevrenin önemli bir parçası olduğundan sınıftaki sorunlar bir anlamda çevrenin uzantısıdır (Erdoğan, 2008). Bu nedenle okul öğrencilerle birlikte çevresini de eğiterek, çevreden okula gelecek öğrencilerin istenmeyen bazı davranışlarını daha okula gelmeden düzeltebilir (Başar, 2006). Ayrıca öğrenci davranışlarının oluşumunda en etkili yakın çevre faktörlerinden biri olan arkadaş grupları hakkında bilgi edinmek için öğretmen, okul ve aile işbirliği yapmalıdır. Arkadaş grupları, bunların etkililik türleri, davranış biçimleri bilinmeli; çocuk, istenen davranışları gösteren gruplara yönlendirilmeli, hatta gerektiğinde bu gruplar ailelerin de yardımıyla okul tarafından oluşturulmalı, onlara olanak sağlanmalıdır (Başar, 2006). Özetle sınıf yönetimini etkileyen faktörler birbirlerinden bağımsız düşünülemez. Bunlardan birinde oluşan değişiklik diğerlerini de etkilemektedir.

2.1.10. Sınıf Yönetimi Becerileri

Nitelikli ve etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin sağlanmasını, sürdürülmesini, geliştirilmesini gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirmek olan sınıf yönetimi becerisidir (Başar, 2006; Demirtaş, 2006). Öğretmenin asıl görevi öğrencilerde belirlenen hedefler aracılığıyla istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmak olduğu için öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekir (Şahin, 2003).

EARGED'in 2001-2005 yılları arasında yaptığı çalışmada öğretmenlerin performans göstergeleri belirlenmiş ve bir öğretmenin bilmesi gereken **etkili sınıf yönetimi stratejileri** şöyle sıralamıştır:

- 1) Tüm öğrencilerin gereksinimleri için uygun zaman planlaması yapar.
- 2) Öğrencilerin öğrenme hızı ve türlerindeki farklılıklarını dikkate alan çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak ve öğrenmeye rehberlik yaparak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.
- 3) Beklentilere ulaşmak için farklı kaynakları araştırır ve kullanır.
- 4) Öğrencilerin ilgi alanlarını paylaşmak ve öğrenmeye katılımlarını sağlamak için fırsatlar yaratır.
- 5) Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalar ile öğrenme fırsatına sahip olmasını güvence altına alır.
- 6) Disiplini sağlamak için uygun stratejileri kullanır.
- 7) Farklı öğrenci gereksinimlerini karşılamak için öğretim programına ilişkin

düzenlemeler yapar. 8) Sınıftaki sorunlarla, zamanında müdahalelerde bulunarak, etkili bir biçimde ilgilenir. 9) Öğrenmeyi sağlama sürecinde öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunur. 10) Sınıfta, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur (EARGED, 2006, 42).

Sınıf yönetici olan öğretmenler, belirli amaçlara ulaşmak için bir araya gelen öğrencileri her türlü maddi kaynaklar yardımıyla ahenkle ve işbirliği içinde etkili ve verimli bir biçimde yönetmek sorumluluğunda olan kişilerdir (Erdoğan, 2008). Yönetim tanımıyla bağlantılı olarak yapılan bu tanım incelendiğinde sınıf yöneticisinin sahip olması gereken temel özellik ve nitelikler genel anlamda bir yöneticinin sahip olması gereken özellik ve niteliklerle benzerdir.

O halde bir sınıf yöneticisinin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

1) Entelektüel özellikler: Genel kültür ve sezgi gücü sahibi, mantıklı, açık, analiz, sentez ve muhakeme yapabilen, hayal kurabilen, konsantre olabilen vb. gibi özelliklerdir.

2) Karakter özellikleri: Dengeli olma, uyum, dikkat, itiyat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, çabukluk, ciddi olma gibi özellikler. Özellikle öğretmenin temel olarak empatik, saygılı ve samimi olması gerekir.

3) Sosyal özellikler: Dış görünüm, hitap edebilme, grubu anlayabilme, iş disiplini, işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özellikler (Erdoğan, 2008, 18-19).

Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler ise şunlardır:

1) Bilgili olmalı: Alan bilgisine sahip olma, yönetimin teori, temel ilke ve tekniklerini bilme, rehberlik konusunda öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilme, çeşitli bilim alanlarında disiplinler arası bilgiye sahip olma bu kapsamdadır.

2) Yetenekli olmalı: Sınıf yöneticisi; öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneğe sahip olma, sorun çözme, temsil etme, görüşme yapabilme, karar verme, yazılı ifade, konuşma, analiz-sentez yapma, planlama, güdüleme, zamanı yönetebilme, çatışma yönetimi gibi alanlarda yetenekli olmalıdır.

3) Deneyimli olmalı: Sınıf yönetiminde başarılı olmak, zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlıdır.

4) Sağlıklı olmalı: Sağlıklı olmayan öğretmen eğitim-öğretim işini de sağlıklı yürütemez.

5) Ahlaklı olmalı: Bilgi, yetenek ve deneyim iyi ahlakla bütünleşirse daha anlamlı olabilir (Erdoğan, 2008).

Etkili sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin başarılı olabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler şunlardır:

1) Öğretmen öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenleri bilmelidir. Öğrencilerin davranışlarına anlam verebilmek, davranışlarını tahmin ve kontrol edebilmek için öğretmenin öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenleri ve bunların davranışlar üzerindeki etkisini çok iyi bilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenin öğrenci gelişim ve kişilik özelliklerini bilmesi ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçların farkında olması gerekir.

2) Öğretmen sınıf içerisinde olumlu öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratabilmelidir. Öğretimin temelini öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişim oluşturur. Öğretmen kendi duygu, düşünce ve beklentilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeli, öğrencilerden gelen iletileri önyargısız olarak açık bir biçimde anlayabilmelidir.

3) Öğretmen sınıfta öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmelidir. Olumlu sınıf ortamı yaratılmasında, sınıf yönetimi açısından dört unsur önemli rol oynar. Bunlar: öğrencilerin güdülenmesi, sınıfın fiziksel koşulları, sınıf kuralları ile işlemleri ve öğretim yönetimi becerileridir.

4) Öğretmen davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini bilmelidir. Öğretmenin sınıfta öğretimi engelleyen olumsuz öğrenci davranışlarını anında durdurması ve öğrencilerin bu tür davranışlarını değiştirecek yöntem ve teknikler kullanabilmesi gerekir (Erden, 2005, 22-23).

2.1.11. Sınıf Yönetiminde Öğretmen

Milli Eğitim Temel Kanununda “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir (Madde 43). Ağustos 2004 tarihli ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde öğretmen “Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişiler” olarak tanımlanmaktadır.

Bir yönetici olarak öğretmen, öğrenme ile ilgili bütün koşullara karar vererek onları planlar ve düzenler. Çoğu zaman bu rol sınıftaki grup ve kişilerin, öğretmen de dahil olmak üzere tüm ilişkilerin ve beklentilerin bir disiplin içinde karşılanmasına yönelik olabilir. Öğretmen sınıfta kişilerarası etkileşimlerin ve sınıfın fiziki koşullarının bir düzenleyicisi-yöneticisidir (Demirbolat, 2009). Ancak öğretmen iyi bir yönetici olduğu halde lider olmayabilir. İyi bir öğretmen sınıfın yöneticisi olmaktan çok **sınıfın lideri** olmalıdır. Liderin grup üzerinde yasal otoritesinin üstünde bir etkisi vardır. Öğretmenin sınıfta yönetici olmasının yanı sıra lider olabilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması, benimsenmesi (Erden, 2005) öğrencileri etkilemesi gerekir. Sınıf lideri olarak öğretmenin, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi gerekir. Bu rolünü oynarken öğretmen, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek bir etkileme gücüne sahip olmalıdır. Öğrenci, alacağı notlara değil, başarıya odaklanırsa, yüksek puan aldığından çok öğrendiği için mutlu olur. Öğretmen de performansından dolayı öğrencinin mutluluğunu paylaşır. Çünkü öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik edebilmelidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliklerini gösteremediğinde öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2005). Artık öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıdığı ve onların beklentilerine ne dereceye kadar yanıt verebildiği önemlidir (Demirbolat, 2009). Yani sınıf yönetiminin temel değişkenlerinden biri sınıf liderliğidir. Sınıf lideri olarak öğretmen, öğretim vizyonunu öğrencilerle ve öğretmen arkadaşlarıyla paylaşan, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyen, uygun ortamlar oluşturulduğunda bütün öğrencilerin öğrenebileceğini bilen, tüm bu işlevsel nitelikleriyle sınıfın ötesinde okulu da etkileyen kişidir (Can, 2009).

Öğretmenler açısından etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmak, iki temel nedenden dolayı önemlidir. (a) Öncelikle öğrencilerin, öğrenmeye ayrılmış süreyi verimli biçimde değerlendirmeleri, akademik başarısı, öğrenme motivasyonları ve (b) öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişmesi ile davranışlarını kontrol becerisi kazanmaları açısından sınıf yönetimi önemlidir (Ünal ve Ada, 2000). Öğretmenlerin öğretici olmalarının yanında birer eğitici olmaları gerekir. İyi bir eğitici olabilmek için

öğretmenin, mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, minimum eğiticilik yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe sahip olması gerekir (Özden, 2005). Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisi (Aydın, 2004) olduğundan öğretmenler mesleklerini icra ederken aşağıdaki görevleri yerine getirmelidirler:

- 1) Öğretim için gerekli hazırlığı yapmak.
- 2) Öğrencilerde çalışma istek ve heyecanı oluşturmak.
- 3) Öğretim problemlerini hayati problemler haline getirmek.
- 4) Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamını hazırlamak.
- 5) Öğrencilere çalışma yöntemleri önermek.
- 6) Öğrencilerin öğrenmeye katılmasını sağlamak.
- 7) Öğrencilere sorular sormak ve onları sorular sormaya cesaretlendirmek ve isteklendirmek.
- 8) Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak, onlara pekiştireçler vermek.
- 9) Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek.
- 10) Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek, yanlışlıkları düzeltmek ve öğrenemediklerini yeniden öğretmek.
- 11) Öğrencilere öğrendiklerini kullanabilmelerine ilişkin öğüt ve önerilerde bulunmak, mümkünse uygulamalarını sağlamak (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, 24-25).

Öğretmenlerin tamamen belirli bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduklarını söylemek doğru olmasa (Ağaoğlu, 2006) da Pedota sınıf yönetiminde öğretmenlere yardımcı olacak on kuralı önem derecesine göre en önemliden daha az önemli olana doğru göre şöyle sıralamıştır:

- 1) Kendiniz olun. Başka birinin taklidi olmayın. Kendi kişiliğinizi gösterirseniz başarılı olursunuz.
- 2) Kendinize davrandığınız gibi öğrencilerinize davranın.
- 3) Daima öğrencilerinize ümit verin. Onlara başarabileceklerini hissettirin.
- 4) Ebeveynleri sürekli bilgilendirin. Ebeveyn katılımı bir öğretmen olarak sizin rolünüzü destekleyecektir.
- 5) Konuşmanızdan önce, herkesin dikkatini çekin ve kast ettiğiniz şeyi söyleyin ve söylediğiniz şeyi kast edin.
- 6) Proaktif olun. Sınıfta hareketli olun ve sürekli göz teması kurun.
- 7) Öz saygının sizin için olduğu kadar öğrenciler için de önemli olduğunu hatırlayın. Alay etmekten veya sınıf arkadaşları önünde bireysel küçümsemeden kaçının.
- 8) Eylem, kelime ve hareketleriniz sizin öğrencilerinizden beklediğiniz davranışın modeli olmalıdır.
- 9) Sınıf kuralları açık, adil, akla uygun olmalı ve tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır.
- 10) “Ben”den çok “Biz” felsefesini geliştirin ve öğrencilerinizle çalışırken kişisel bir yaklaşım kullanın (Pedota, 2007, 165).

Erdoğan (2008) farklı **sınıf yöneticisi tiplerini** şöyle açıklamıştır:

a) Otoriter (Otokratik) sınıf yöneticisi: Güce dayalı ilke ve kuralların uygulanmasıyla oluşan bu yönetim anlayışında, en iyi bilen, emirleri yerine getirilmesi gereken ve tüm kararları alan kişi olarak sınıf yöneticisi tüm gücü elinde toplar,

öğrencilerine hükmeder, onları yönetsel kararların dışında tutar. Verdiği emirlerin koşulsuz yerine getirilmesini ister, yerine getirilmezse disiplini sağlamak için veya belirlediği hedeflere öğrencilerin ulaşması için baskıcı ve sert davranır; öğrencileri (zayıf notla, disipline vermekle ve dayakla vb.leri ile) tehdit etme, korkutma, fiziksel veya psikolojik ceza uygulama, ödüllendirmeme, başkalarıyla karşılaştırma gibi yöntemlere başvurur. Bu nedenle otokratik sınıflarda öğrenciler kendilerini denetleme yerine itaat etmeyi öğrenirler. Amaçlara ulaşmak için öğrencilerin zorlanması ve sıkı bir şekilde denetlenmesi gerekir. Bu tür sınıf yöneticileri hedeflere ulaşmak için sınıf koşullarını ve etkinliklerini kendilerine göre düzenler, öğrencilerin mutlu olacağı beklenti ve ihtiyaçları geri plana iterler. Öğrencileri övme ve yermeye objektif olmadıkları, bir konuda itiraz, öneri kabul etmedikleri ve sınıfta serbest tartışma ortamı yaratmadıkları ve değerlendirmede taraflı oldukları için öğrenciler tarafından adaletsiz biri olarak tanınırlar. Her şey öğretmene bağlı olduğu için bir belirsizlik durumu söz konusudur. Bu nedenle bu tip sınıf yöneticileri öğrenciler üzerinde düşmanlık havasına, güçsüzlük ve güvensizlik duygusuna, başkalarına bağımlı olmaya ve sorunlardan kaçmaya yol açabildiği için öğrencilerin gelişim süreci körelir, özdenetim kazanmaları zor olur (Ağaoğlu, 2006; Demirbolat, 2009; Erdoğan, 2008; İlgar, 1996; Tezcan, 1997; Ünal ve Ada, 2000).

Otokratik sınıfların öğrenciye etkisi şu şekilde yansır:

1) Öğrenci, gerçek disipline yönelemez, dersteki zorlama kalkınca disiplinsizlik devam eder. 2) Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz. 3) Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez. 4) Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkilerde sorunlara neden olur. 5) Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez. 6) “Biz” duygusundan çok, “ben” duygusu gelişir. 7) Derste anlamadan çok, ezbercilik egemen olur. 8) Öğrencide derse karşı soğukluk gelişir, dersin bir an önce bitmesi istenir (Tezcan, 1997, 290).

b) Koruyucu sınıf yöneticisi: Bu tür sınıf yöneticileri öğrencileri korumaya çalıştıkları için onları bağımlı hale getiren bir yöneticilik türüdür. Sınıf yöneticisi, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamaya ve gereksinimlerini karşılamaya çalışır. Bu yaklaşımda “Siz yapamazsanız, ben size yardım etmeliyim” anlayışı hakim (Erdoğan, 2008) olduğundan öğrenciler kolayca sorumluluktan kaçabilirler.

c) Destekçi sınıf yöneticisi: Bireylerin desteklendiği bu yönetim anlayışına göre sınıf yöneticisi, öğrencilerin özgeçmişini, değerlerini, beklentilerini ve deneyimlerini tanır ve kendilerini geliştirmeleri için önderlik yapar. Öğrencilerin sınıfta etkin olmaya, sorumluluk almaya, öğrenmeye katılmak istediklerine ve işbirliğine eğilimli olduklarına inanır. Bu anlayıştaki öğretmen herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmesi için engellerin kaldırılmasına yardım eder (Erdoğan, 2008), öğrencilerin işlerini yüklenmez. Bundan dolayı öğrenciler sorumluluklarını bilirler.

d) Birlikçi (collegial) sınıf yöneticisi: Bu tür sınıf yöneticileri, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine ve denetlemelerine fırsat verir. Genel olarak birlikte çalışmaya yönelik bir ortam oluşturulmaya uğraşılır. Öğrencilerin üretken bir şekilde çalışabilmelerinin önünde bulunan engelleri kaldırarak öğrencilerin coşkularının ve yaratıcılıklarının artacağına inanılır (Erdoğan, 2008). Burada destekçi sınıf yöneticilerinden farklı olarak öğrencilerin öz denetimleri daha da ön plana çıkarılır.

e) Serbest (ilgisiz-başıboş) sınıf yöneticisi: İlgisiz veya başıboş olarak da adlandırılan serbest yöneticiler yönetme yetkisini çok az kullanırlar veya hiç kullanmazlar. Öğrencileri kendi hallerine bırakırlar, öğretmenlik ve yöneticilik rolünü oynamazlar. Bu yöneticiler kararsız, çalışmalarında amaçsız ve plansız, değerlendirmelerinde tutarsızdır. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır. Öğrencileri güdüleme, etkileme veya özendirmede bulunmadığı için öğrenciyle ilgilenme düşük olacağından başarı da düşecektir. Yetkilerine sahip çıkmak yerine yetkilerini öğrencilere bırakma, eğitim etkinliklerinde öğrencilere kılavuzluk yapmak yerine, öğrencileri kendi hallerine bırakma eğilimindedirler. Bu tür sınıf yöneticilerine başvurulduğu takdirde görüşlerini söyler, kaynak kişileri, diğer araç-gereçleri sağlarlar. Bazı sınıf yöneticileri bu tip yöneticiliğe inanarak uygular; bazıları kendine, mesleğine veya kurumuna yabancılaştığı veya küskünleştiği için uygular. Yabancılaşan veya küskün yöneticilerin sınıflarında kaos, stres, bunalım ve şaşkınlık vardır. Öğrenciler, kendi amaçlarını kendileri belirler, sorunlarını kendileri çözerler, her şeyi istedikleri gibi kararlaştırırlar. Bu yönüyle bu yönetimin uygulandığı öğretim ortamı öğrencilere olumlu özellikler de kazandırabilir, ancak olumsuzlukları daha fazla olduğu için uygulanması tavsiye edilmez. Bu nedenle kendi kendini yönetebilme yetenek ve özelliğine sahip olan öğrencilerin olduğu daha üst sınıflarda bu yönetim tarzının uygulanması daha uygundur (Demirbolat, 2009; Erdoğan, 2008; İlgar, 1996; Tezcan,

1997; Ünal ve Ada, 2000). Özetle bu yönetim tipini benimseyen öğretmenlerin öğrencileri üzerinde şu etkileri olur:

1) Öğrenci derste serbest kalır. 2) Derste belli bir amaca yöneltilmediğinden yaşamda da belli bir amaca yönelmez. 3) Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu yaşamı boyunca sürer. 4) Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır. 5) Öğrenciler, sınıfta istediklerini yaptıklarından, isteklerinin birbirinden farklı olması durumunda öğrenciler arası sık sık çatışmalar ortaya çıkar (Tezcan, 1997, 290-291).

f) Demokratik sınıf yöneticisi: Bu yöneticiler, öğrencilerin duygu, düşünce, gereksinim ve arzularına önem veren; yönetim yetkisini öğrencilerle paylaşan; sorunlarını çözüme onlara yardımcı olan, öğrenciler arasında ayırım yapmadığı için objektif; sınıfın amaçlarına ulaşması için çalışan; eleştiri ve önerilere açık olan sınıf yöneticileridir. Öğrencilerine ilgi ve sevgisini açık bir şekilde gösteren demokratik sınıf yöneticisi, eleştiri ve aşağılamalardan kaçınır, sınıf içi etkinlik ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşarak ve paylaştırarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirir. Olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlar üzerine yoğunlaşır, tehdit ve baskının yerine övgü ve teşvik kullanır. Öğrencilerini yaptıkları hataları düzeltmeleri için cesaretlendirdiği için onların kendilerine olan inançları gelişir. Böylece serbest ve dostça ilişkilerin olduğu bir sınıf ortamı oluşur. Üreticiliğin ve performansın yüksek olmasını sağlayan bu yöneticilik tipine sahip öğretmenlerin sınıflarında çoğu kararlar öğrenciler tarafından alınır; işbirliği, düzenli çalışma, grup üyeleri arasında kaynaşma fazlaca vardır. Öğretmen uygulanacak yöntem ve etkinlikler hakkında öğrencileri bilgilendirir ve alternatifler geliştirir. Ancak bu özgürlük, başıboşluk anlamına gelmez, asıl yönetici yine öğretmendir. Demokratik sınıf ortamı öğrencinin kendi başına karar vermesini ve özdenetimini geliştirir. Özdenetime sahip öğrenci, kurallardan çok kendine karşı sorumlu olmayı öğrenir. Demokratik sınıf yönetimi öğrencide sağlıklı bir kişiliği, özgür düşünmeyi ve bağımsızlığı geliştirdiği için öğretmen ve öğrenciler demokratik bir sınıf oluşturmaya çalışmalıdır (Ağaoğlu, 2006; Çelik, 2008; Demirbolat, 2009; Erdoğan, 2008; İlgar, 1996; Moore, t.y.; Tezcan, 1997; Ünal ve Ada, 2000). Özetle demokratik davranışın öğrenciye etkisi şu şekilde sıralanabilir:

1) Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı edinir. 2) Anlayarak öğrenir. Öğrenilenler öğrencide kalıcı bilgi niteliği taşır. 3) Öğrencide gerçek bir disiplin duygusu doğar. 4) Öğrenciler arası ilişkilerde yardımlaşma duygusu gelişir. 5) Öğrencide sorumluluk duygusu

gelişir. 6) Öğretmene güven duygusu gelişir. 7) Öğrencide düşünme ile eylem arasında bir uyum gelişir (Tezcan, 1997, 289).

İyi bir öğretmende bulunması istenen kişilik özellikleri büyük ölçüde öğrenme ile kazanılabilir. Çok az olmakla birlikte doğuştan iyi öğretmenler vardır. Başarılı öğretmenlerin çoğu kişilik özelliklerini çalışarak edindikleri için olumsuz kişilik özellikleri çoğu kez yanlış öğrenme, alışkanlık ve inançların ürünüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999) denilebilir. Öğretmenin liderlik tarzı da kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin emreden, tenkitçi, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbestliği seven vb. özellikleri; öğretilen konu, sınıfın düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler (Tertemiz, 2009). Aslında başarılı bir öğretmenin kişisel özelliklerini belirlemek tartışmalıdır. Ayrıca bu özellikler daha çok durumsal koşullara göre değerlendirilebileceğinden bu özellikleri belirlemek birçok yönden eksik olur (Aydın, 2004). Bu nedenle bir durumda örneğin demokratik olan bir öğretmen başka bir durumda koruyucu olabileceği için bir öğretmeni bu sınıf yönetimi tiplerinden sadece birine dahil etmek doğru olmaz.

Yönetsel yetki bakımından özetlemek gerekirse otoriter (otoriter) sınıf yönetimi anlayışına sahip bir öğretmen tüm yetkileri kendinde toplar, demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip bir öğretmen tüm yetkileri öğrencileriyle paylaşır, serbest sınıf yönetimi anlayışına sahip bir öğretmen tüm yetkileri öğrenciye bırakır denilebilir.

2.1.12. Öğretmenin Nitelikleri ve Roller

Bilgi hızla arttığı için öğretmenin her şeyi bilmesi imkânsızdır. Artık öğretmen öğrenmeyi öğreten, yönlendiren kişidir. Öğretmenin bu rolünü yerine getirebilmesi, sınıfını ve öğrencilerini iyi tanımasına, anlamasına ve sınıfı yönetebilmesine bağlıdır (Demirtaş, 2006). Yüksek ahlaki standartlara dayalı, bilimsel ve nitelikli sınıf yönetimi öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin psikolojik durumu öğrencilerine yansıtacağı için öğretmen sınıfta olumlu ahlaki ve bilimsel davranışlar sergilemeli ve öğrencisinden de bunu beklemelidir. İletişime açık, öğrencilerine saygılı ve yardımcı olmalıdır (Akyol, 2005). Öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalara bakıldığında daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde durulduğu, etkili öğretmenin özellikleri ve sahip oldukları kişisel niteliklerin sekiz aşamada toplandığı belirlenmiştir. Bunlar: coşku, içtenlik, güvenilirlik,

yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, işbirlik, esneklik ve bilgililiktir (Demirel, 2009). Bu özellikler yanında öğretmenin iki önemli görevi olan eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde davranmak onun bilim insanı ve sanatkâr gibi davranmasını gerektirir (Bilen, 2002). Genel olarak öğretmenlerde bulunması gereken bu nitelikler yanında öğretmen rolleri de sınıf yönetimini etkilemektedir.

Öğretmenin sınıftaki rolünü bazı yazarlar “yapıcı ve koruyucu” bazıları “öğretimsel”, bazıları ise daha değişik boyutlarda ele almaktadırlar. Burada öğretmenin yapıcı ve koruyucu rolleri ele alınırsa **öğretmenin yapıcı rolü** iki yönlü etkiye sahiptir. a) Sınıftaki öğrencilere çeşitli etki ve telkinlerde bulunarak ortak bilinç aşılama bakımından olumlu bir psikoloji yaratmak etkinliğine dayanır. b) Sınıf psikolojisini oluşturmada öğretmenin yapıcı rol oynayabilmesi için; 1) kitle psikolojisinin dayandığı temelleri ve bireylerin topluluk içindeki davranışlarını yönlendiren etkenleri iyice tanıması, 2) sınıf içinde öğrenci topluluklarına girmeye çalışması, 3) derslerinde sınıfını kendi etrafında toplayıp etkin bir topluluk olarak örgütlemeye ve çalıştırmaya önem vermesi gerekir. **Öğretmenin koruyucu rolü** şöyle açıklanabilir. Bazen bir sınıfta karakteristik özellikleri açıkça belirmiş ortak bir sınıf psikolojisi kolay oluşmaz. Öğrenciler arasında ortak yaşamaya, beraber çalışmaya ve yardımlaşmaya dayalı birlik kurulmaz. Hatta tersine anlaşmazlık, birbirlerini çekememezlik, rekabet ve gruplaşmalar olur. Böyle bir sınıfta öğrenciler, istekle çalışamaz ve bu durum, öğrencileri olumsuz etkiler. Bu durumda öğretmen, öğrencileri ortak şartlarda çalıştırmak, karma gruplar kurmak ve rehberliği sürdürmek gibi iyileştirici önlemler almalıdır (Demirel, 2009).

Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik ve yöneticilik rollerinin geliştirilmesi gerekir (Demirtaş, 2006). Rol denilince, toplumda belirli bir statü ve konumdaki bireyin göstermesi beklenen davranışlar akla gelir. Bu rolün iyi oynanabilmesi, o rolü oynayacak bireyin, o rolün gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle mümkündür. Bir öğretmenin okul içinde çeşitli rolleri vardır ve öğretmenin bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir. Öğretmen; öğretmen topluluğunu temsil eder (Temsilcilik), öğretmen ve öğrenci grubunda yerine göre bir liderlik rolü üstlenir (Liderlik), uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri yayar, öğretir, aktarır (Bilgi kaynağı), bireyler ve gruplar arası çatışmalarda, zaman zaman ara buluculuk rolü üstlenir (Arabuluculuk), okul ve eğitimle ilgili kuralların uygulayıcısıdır (Hakemlik),

çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt eder (Yargıçlık), eğitim ve okulun amaçlarındaki davranışları (bilgi, beceri, tutum, alışkanlık) öğrencilere kazandırır (Eğitcilik/disiplincilik), özellikle okul öncesinde ve ilköğretimde, öğrencilerin her türlü sorunlarıyla ilgilenmek durumunda olduğundan yerine göre öğrencilerin ana-babası konumundadır (Ana-babalık), öğrencilerinin çeşitli sorunlarını bilir, sınırlarını korur ve sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olur (Rehberlik/sırdaşlık), çeşitli durum ve konularda öğrencilerine öğütler vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmeleri için çaba harcar (Danışmanlık/nasihatchilik) (Şişman, 2006).

Sınıfını iyi yöneten bir öğretmen, kendisinin ve öğrencilerinin kişiliğini zarara uğratmaz, öğrencilerinin ne yaptığının farkındadır; öğretim ortamındaki bütün olayları görür, öğretim etkinliklerinin düzenli ve etkili yürütülmesini sağlar, gereksiz olay ve davranışlarla sınıfını oyalamaz. Öğrencilerin davranışı değiştirmek veya düzeltmek öğretmenin istediği şeydir. Davranışların istenen nitelikte olması, öğrencilerin kişiliğine de istenen özellikleri ekler (Başaran, 2005).

2.1.13. Sınıf Kuralları

Kural, ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak için yapılan yazılı veya yazısız düzenlemelerdir. Kurallarla bireyler kendi kendilerini disipline etmeyi ve sorumluluk kazanmayı öğrenirler; kişilerarası ve toplumsal ilişkilerin sağlıklı olması ve etkinleşmesi sağlanır. Ancak kuralların çok olması ve bireysel alanı sınırlandırması olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu yüzden kural, amaç değil araç olarak düşünülmelidir. Kuralların işe yaraması bireyler için olmasını, bireylerle birlikte oluşturulmasını ve bireylerin sahiplenmesini gerektirir (Erdoğan, 2008). Sınıf açısından bakıldığında kurallar, öğrenci davranışlarına yön vermek için önceden belirlenmiş, öğrencilerden beklenen, onların yapabilecekleri veya yapamayacakları davranışları gösteren ifade, ilke veya düzenlemelerdir. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerektirir. Öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzaklaştırmada, vazgeçirmede ve öğrencilere yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır. Bunlar sayesinde öğrenci kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenir,

kendisinden beklenen ve beklenmeyen davranışları önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranır (Erden, 2005; Erdoğan, 2008; Sarıtaş, 2005).

Sınıftaki etkinlikler belli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu yönüyle kural belirleme sınıf yönetiminin en stratejik konusudur (Aydın, 2004). Sınıf kuralları oluşturulurken kuralların sayısına dikkate edilmelidir. Kural sayısının çok olması, öğretmenin öğrencilerine güvenmediğini gösterir. Beş-sekiz arasında sınıf kuralı, önemli davranışları açıklamak ve geliştirmek için yeterli olabilir (Çelik, 2008). Ayrıca öğretmen sınıf kurallarını kendi oluşturabileceği gibi öğrencilerle birlikte oluşturabilir. Eğer öğretmen öğrencilerin yeterli olgunluğa sahip olmadıklarına ve kuralları belirlemede etkin olamayacaklarına inanıyorsa, kuralları kendisi belirleyebilir. Ancak, öğrenciler kuralların belirlenmesine ne kadar çok katılırlarsa, bu kurallara o kadar çok uyarlar (Aksoy, 2005; Landau, 2009). Çünkü öğrenciler her zaman kendilerinin dışında konan kurallara uymakta zorlanırlar (Çelik, 2008). Sınıf kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların belirlenme biçimine göre değişmektedir (Celep, 2002). Bu nedenle sınıf kuralları, her sınıfın yapısına göre belirlenen, genel ifadeleri içeren ve çoğu zaman yazılı hale getirilen açıklamalardır. Yani kurallar sınıfın düzeyine ve derse göre değişebilir (Çelik, 2008).

Sınıf kuralları, öğretmeni defalarca yeni ve yeniden karar alma sıkıntısından kurtarır, tarafsız davranmayı sağlar, yetkiyi meşrulaştırır, emir, istek ve beklentilerin benimsenmesini sağlar, ödül ve cezayı kişiselleştirmekten kurtararak, kabul edilmesini sağlar, değerlendirme standartlarını oluşturur. Buna karşın kuralların amacı, ölçüsü, uygulama biçimi iyi belirlenmediği zaman yarar yerine zarar verir (Sarıtaş, 2005, 47-48).

Kuralların oluşturulması ve uygulanması sınıf yönetiminde etkili ve önleyici olan iki unsurdur (Anderson, 2004). Çünkü sınıf kurallarının belirlenmesi kadar uygulanması ve kontrol edilmesi önemlidir. Kurallar belirlendikten sonra öğrencilerin kurallara uyup uymadığı kontrol edilmez ve doğru davranışlar pekiştirilmezse kurallar pek işlemez (Erden, 2005).

Erdoğan (2008), sınıf kurallarını **kapsayıcılık (genel ve özel kurallar)** ve **etki alanı (grup sorumluluğuna ve bireysel sorumluluğa ilişkin kurallar)** açısından iki başlık altında sınıflandırmıştır; **1) Kapsayıcılık** açısından sınıfın bütününe ilgilendiren **genel kurallar** (örneğin, derse giriş ve dersten çıkışta zamanlamaya uyma) ve özel

günlük görevleri yapmak için geliştirilmiş **özel kurallar** (örneğin herhangi bir kaza durumunda ne yapılacağını veya laboratuardaki mikroskobun nasıl kullanılacağını gösteren kurallar) vardır. **2) Etki alanı** açısından topluca sınıfın veya belli bir **grubun sorumluluğuna ilişkin kurallar** (örneğin sınıfın sessiz olması) ve sınıfta bulunan bazı kişilerin **bireysel sorumluluğuna ilişkin kurallar** (öğrencilerin ödevlerini zamanında getirmesi) vardır.

Özetle etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerden beklenen davranışların neler olduğunu anlamalarına dayalı olduğundan iyi hazırlanmış kurallar öğretmenin beklentilerini daha kolay açıklar ve ayrıca güvenli ve verimli bir sınıf oluşturulmasını kolaylaştırır. Bu nedenle kurallar olumsuz değil, olumlu cümlelerle suçlama ve yargılamadan uzak ifade edilmelidir. Kuralların öğrencilerle beraber belirlenmesi, öğretmenin kurallara önce kendisinin uyması, kuralların sıkça hatırlatılmaması ve vurgulanmaması, kuralların benimsenmesini kolaylaştırır. İyi işleyen kuralları işlemez hale getirmesin diye işlemeyen kurallar düzeltilmelidir. Kuralların ilk günlerde belirlenmesi daha sonra belirlenen kurallara uyma olasılığına göre daha fazladır. Sınıf kurallarının etkililiği ve sınıf kurallarına uyum kuralların, basit, açık, anlaşılır ve olumlu ifade edilmesine, kural sayısının az oluşuna, kuralların anlaşılır şekilde sunumuna, öğretilmesine, uygulanmasına ve kontrol edilmesine bağlıdır (Aksoy, 2005; Erdoğan, 2008).

2.1.14. Etkili Sınıf Yönetimi

Etkili sınıf yönetiminin özü, sınıf liderliği ve öğrenme için yapıcı bir sınıf ortamı oluşturma yeteneğidir (Moore, t.y.). “Sınıf yönetimi ile öğretim iki yönlü ilişki içindedir. Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini arttırır, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır.” (Erden, 2005, 24). Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek dersleri bakımından yeterliklerinin özünde, etkili sınıf yönetimi yeterliği vardır. Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, aynı zamanda öğretim yöntemlerini, sınıftaki araç-gereçleri etkili olarak kullanabilir; öğretim programını, öğrenci davranışlarını değiştirebilecek biçimde uygulayabilir. Buna göre etkili bir sınıf yönetiminin, etkili bir öğretmenin bütün özelliklerinin odağında yer aldığı söylenebilir (Okutan, 2004).

Etkili sınıf yönetiminin amaçları kural ve işlemleri belirleme ve koruma ile birlikte proaktif davranış yönetim stratejilerinin geliştirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (Gilpatrick, 2010). Sınıf yönetimi kendine özgü bir bilim dalı değildir. Eğitim bilimleri içinde yer alan eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilim dallarının etkileşimiyle geliştirilmiş disiplinler arası bir bilimdir. Bu nedenle etkili sınıf yönetiminde yönetim, öğretim ve psikoloji alanlarındaki bulgular bütüncül bir yaklaşımla kullanılır (Çelik, 2008). Bu yönüyle sınıf yönetimi çok disiplinli bir özellik taşır.

Öğrencilerin uzun süre oturarak derse ilgi ve dikkatlerini verememesi; öğretmenin erken-geç, kolay-zor öğrenen, normal-engelli öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesinin gerekmesi; sınıfta çok yönlü ve karmaşık bir ilişki ağının olması etkili sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdendir. Sınıf ve öğrenci özellikleri farklılaştıkça sınıf yönetimi uygulamalarında da farklılaşma gözlenmektedir. Sınıf yönetimi değişkenlerinin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisi öğretmen olduğundan etkili sınıf yönetiminin kritik ögesi öğretmendir. Öğretmen yeterliklerinin artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlu hale getirilirse etkili sınıf yönetiminin önü açılır. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyerek öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenir (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Tauber (2007) alfabetik olarak a'dan z'ye 34 tane etkili sınıf yönetimi ile ilgili öneride bulunmuştur. Bunları ayrıca altı başlık altında toplamıştır. Bunlar; öğrencilere saygı (6 öneri), disiplin sorunlarını önleme (5 öneri), profesyonel tutum taşıma (5 öneri), sınıfla ilgili özel teknikler (13 öneri), öğretmen rolü tutma (3 öneri), her ihtimale karşı (2 öneri) başlıklarında toplanmıştır.

Etkili bir sınıf yönetiminin olabilmesi için aşağıdaki özelliklerin oluşması gerekir. Bunlar:

- 1) Okullarda yeni bir döneme başlangıcın düzenli ve sistemli olması.
- 2) Öğrenci davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenlerin belirlenip üzerinde durulması.
- 3) Sınıf ortamının ve grup etkileşiminin çok iyi düzeyde düzenlenmesi.
- 4) Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi düzeyde sağlanmış olması.
- 5) Öğrencilerde yüksek düzeyde motivasyonun olması.
- 6) Sınıfta öğrenciler için fiziksel ortamın iyi düzeyde düzenlenmesi.
- 7) Sınıf yönetimi ile ilgili disiplin kurallarının herkesçe kabul edilen kurallar olması ve bunun uygulanması.
- 8) Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini etkili

kullanmak için yapılması gerekenler iyi belirlenmeli. 9) Sınıfta karşılaşılabilecek davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler çok açık bir şekilde belirlenmeli. 10) Sınıf etkinlikleri için etkili zaman yönetiminin belirlenmesi. 11) Özel eğitime muhtaç çocuklara etkili bir sınıf yönetimi sağlanması için onların ihtiyaçlarının tam karşılanması amacıyla gerekli önlemler alınmalı. 12) Sınıftaki etkili yönetime yönelik sistemli destek sadece öğretmene bırakılmamalı, öğrencilerin de aktif olarak bunlara katılması. 13) Sınıfta kaynaklar etkili bir şekilde kullanılmalı. 14) Öğretmen ve öğrenciler sınıf yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluğunu çok iyi bilmeli (Sarı ve Dilmaç, 2004, 75-76).

Ayrıca Ünal ve Ada (2000) etkili sınıf yönetimi için öğretmenlere şunları önermektedir: Birçok sınıfta gözlem yaparak etkin bir sınıf yönetiminin prensip ve stratejilerini tanımasını; öğretim yılı başında etkili sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitimle yetiştirilmesini önerir. Sınıf yönetimi programı özenle karşılanmış ve uzun vadede eğitilmeyi sağlayan bir program olarak sınırlandırılmamalıdır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin araştırma ve yayın destekli programlarla eğitilmesi yararlı olacaktır. Yine öğretmen açısından bakıldığında etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenler daha az stres hissedecekler ve bu yüzden daha etkin ve etkili eğitim sağlayacaklardır (Gilpatrick, 2010).

Etkili sınıf yönetimi için öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen;

- 1) İyi bir organizatör olmalı, sınıfta bütünlüğü ve katılımı sağlamalıdır.
- 2) Dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipuçlarını uygun şekilde kullanmalıdır.
- 3) Sınıf içerisinde gereksiz el, kol, jest, mimik ve hareketlerden kaçınmalıdır.
- 4) Dersin amaçlı ve planlı şekilde yürütülmesini sağlamalıdır.
- 5) Derse zamanında girip çıkmalıdır.
- 6) Derse hazırlıklı girmelidir.
- 7) Ses tonunu iyi kullanmalıdır.
- 8) Nasıl öğreteceğini iyi planlamalı ve uygulamalıdır.
- 9) Velilerle her an işbirliği içerisinde olmalıdır.
- 10) Öğrencilerini iyi tanımalı, onlara isimleri ile hitap etmelidir.
- 11) Derse ve konuya uygun yöntem, teknik ve materyaller kullanmalıdır.
- 12) Açık, anlaşılır, net ve tutarlı olmalıdır (Alkan, 2007, 20-21).

Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin etkisi dolaylı olarak şu şekilde ortaya konulabilir: İyi yapılandırılmış bir sınıf, öğrencilerin yeterlik hislerini teşvik eder ve daha sonra bu etki onların ilgilerini artırır, bu etki alanı içindeki öğrencilerin öğrenme kazanımlarını destekleyebilir (Kunter, Baumert ve Köller, 2007).

Başarılı bir sınıf yönetimi oluşturmak için öğretmenler öğrencilerin sevgi ve saygısını kazanmalı; tutarlı, inandırıcı ve güvenilir olmalı; öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalı; öğrenmenin değerini bilmeli ve tadını çıkarmalı; öğrencilerinden de

bunu yapmasını beklemelidir. Bu kişisel nitelikler varsa sınıf organizasyonu ile ilgili aşağıdaki etkili yönetimin genel ilkelerine göre hareket edilebilir.

1) Öğrenciler büyük ölçüde anladıkları ve kabul ettikleri kurallara uymaya özen gösterirler.

2) Öğrenciler, kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik anlamlı etkinliklerle meşgul oldukları zaman disiplin sorunları azalır.

3) Yönetim, istenmeyen davranışları denetlemekten çok, üretici öğrenme çevresi kurmaya odaklanmalıdır.

4) Amaç, öğrencinin üzerinde sizin kontrolünüzü kurmak değil, öğrencilerin kendi iç denetimlerini geliştirmektir (Good ve Brophy, 2008).

2.1.15. Disiplin

Sınıf yönetimi genellikle sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak, sınıf yönetimi disiplini içeren kapsamlı bir süreçtir (Erden, 2005). Bu nedenle disiplin ayrıca ele alınmıştır.

“Disiplin; zorluk, güçlük ve karışıklık karşısında doğru bilinen bir davranış yolunu sürekli ve etkili olarak ve kendi isteği ile izleme” (Öncül, 2000, 333) olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda disiplin, bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların düzen içinde yaşamasını sağlamak için konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Sarıtaş, 2005). Disiplinin en çok kabul gören anlamı var olan yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranmadır (Yiğit, 2005; Sarıtaş, 2005). Sınıf açısından “disiplin ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir” (Karip, 2005, 1). Bu tanımlara bakıldığında disiplin, ele alınan probleme ve konuya göre değişen, çok sayıda değişkenden etkilenen çok boyutlu bir kavramdır. “Disiplin, insanın kendisi ve diğerleri ile ilişkilerini düzenleyen; bireysel ve toplumsal hak ve özgürlükleri garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir” (Arıcak, 2004, 242). Aynı tanımları sınıfa uyarlıysak “sınıf içi disiplin, öğrencinin kendisiyle ve diğer öğrencilerle ilişkilerini düzenleyen; öğrencilerin bireysel ve sınıf olarak hak ve özgürlüklerini garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünüdür” (Arıcak, 2004, 270). Bireye hangi davranışlarının doğru ve iyi,

kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve öğrencinin öğrendiklerine uygun şekilde davranıp davranmadığını denetlemektir. Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozan ve öğrenme yaşantılarını engelleyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkilerini içerir (Demirtaş ve Güneş, 2002; Ünal ve Ada, 2000). Eğitsel açıdan disiplin; öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu gösterip öğretmek, bu istenen davranışların oluşup oluşmadığını gözlemleyip, bu istenen davranışları beklenen davranışlardan daha iyi sergilerse öğrenciyi ödüllendirmek, sergilemediğinde cezalandırmaktır. Bu anlamda disiplin, istenen davranışı öğrenciye öğretmek ve yerleştirmektir (Sarıtaş, 2005).

Disiplin kural koyma ile sınırlandırılırsa anlamı daralır. Disiplin kural koymayı, istenmeyen davranışların önlenmesini içeren genel bir yaklaşım ve süreçtir (K. Çelik, 2006). Disiplinin amacı, kendi davranışını istenen davranışlarla karşılaştırarak öğrencinin sosyalleşmesini, öz denetleme ve öz değerlendirme yapabilmesini, doğru düşünme ve değerlendirme ölçütlerine göre hareket edebilmesini sağlamaktır (Sarıtaş, 2005). Aksine toplumda çocukların istenmeyen davranışlarını düzeltmek için yetişkinler çoğunlukla dış denetim yollarını kullanarak onların iç denetimlerinin gelişimini engellemektedirler (Öner, 2000). Halbuki sınıfta disiplini sağlama ve sürdürmenin en güvenilir yolu, öz-disiplini gelişmiş öğrenciler yetiştirmektir. Sürekli olarak öğrencileri disiplini bozan potansiyel bir tehlike gibi görüp aşırı baskı ve kontrol altında tutmaya çalışmak, öğretmenleri ve öğrencileri yıpratır. Sürekli dış denetim iç denetimin de gelişmesini engeller (Arıcak, 2004). Çünkü öğretmenler, baskıcı yöntemlerle disiplini sağlamaya çalışınca genellikle direnç, isyan ve misilleme ile karşılaşılır ve bu yöntemler sayesinde öğrenci davranışlarında bir değişim olsa bile, öğrenciler öğretmenin etki alanlarından çıktıklarında eski davranışlarına geri dönerler (Gordon, 2008).

Disiplinin Türkçe’de bir olumsuzluk çağrıştırması otorite ve disiplin kavramlarının birbirini yerine kullanılmasından kaynaklanabilir. Aslında sevgi ve güven ilişkisini geliştirmek; benlik değerinin temelini atmak; başkalarını anlayarak ve onların kişiliklerine saygı göstererek model görevini gerçekleştirmek disiplinin üç temel amacı (Selçuk ve Güner, 2004) olması disiplini otoriteden ayırır. Ayrıca disiplin denilince akla genellikle ceza gelebilir. Disiplin, sadece ceza vermeyele ilgili değildir; olumsuz davranışların oluşmasını önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır. Kısaca disiplin, yapılan işlerin belli bir düzen içerisinde yürütülmesidir (Erdoğan,

2008). Disiplinle ilgili yanlış görüşlerden biri de disiplinin hedefi ile ilgilidir. Kontrolsüz davranışlar kadar, aşırı kontrollü davranışlarda öğrenci gelişimini engeller. Diğer bir yanlış görüş, disiplinin sağlanması ile ilgili olarak, disiplin başkalarını kontrol etmek değil, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Sarıtaş, 2005). Çünkü başkalarını kontrol etmek için kullanıldığı zaman disiplin işe yaramaz (Celep, 2002). Diğer bir yanlış görüş disiplinin yalnızca öğrencilerle ilgili olduğudur. Aslında disiplin, öğrenciler kadar öğretmenler için de sorundur. Öğrenciler pek çok davranışlarının işaretini öğretmenlerinden aldıkları için disiplin daha çok öğretmenler açısından bir sorumluluktur (Humphreys, 2002; Ada ve Ölçüm Çetin, 2006).

Disiplinin sağlanmasındaki zorluklar fizyolojik, bireysel, sosyal ve sınıftaki nedenlerden kaynaklanabilir. Bunları kısaca açıklamak gerekirse:

1) Fizyolojik nedenler; sağlık ve bireysel nedenler olarak da bilinir. Öğrencideki kötü sağlık koşulları, onun çabuk sinirlenmesine, huysuzlaşmasına neden olur. Bu da oluşacak kötü davranışların temelini oluşturur. **2) Bireysel nedenler;** a-Bencillik: Kendinden fazla emin olma otoriteye aşırı meydan okuma biçiminde kendini gösterir b-Akıl yürütme kabiliyetinin zayıflığı c-Zekâ bakımından gerilik ç-Sosyal eğitim eksikliği d-Psiko-sosyal hastalıklar. **3) Sosyal nedenler;** insanın sayılma arzusu, otoriteye içerlemek vb. **4) Sınıftaki nedenler;** dershanenin sevimsizliği, sağlıksız koşullar, öğretim yöntemi, rutin etkinlikler (Ünal ve Ada, 2000, 51).

Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan veya başka engelleyici tepkilere maruz bırakılmış öğrencilerin haklarını korumayı da amaçlar (Aytekin, 2005; Celep, 2002; Humphreys, 2002; Kayabaşı, 2009). Disiplin, başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı olarak algılandığında; edilgenlik, utangaçlık, suskunluk, iddiasızlık ve sakınma gibi aşırı kontrollü davranışlar da kontrolsüz davranışlar kadar öğrencilerin gelişimini engeller (Humphreys, 2002).

25-30 kişilik bir öğrenci grubunun yılın yaklaşık 10 ayı her gün beraber olması, kişilerarası çeşitli çatışmalara sebep olacağından okullar var olduğu sürece disiplin sorunları da olacaktır. Bu sorunları çözmek için etkili bir disiplin programının temelini oluşturan 12 süreç şöyle belirtilebilir:

a) Öğrencilere ihtiyaç duyduğunuz şeyi bildirin. b) Öğrencinin yeteneklerine uygun seviyede öğretim sağlayın. c) Öğrencilerin düşünce ve duygularını anlamaya çalışın. ç) Mizahı kullanın. d) Sunum tarzınızı (öğretim yöntemlerini) çeşitlendirin. e) Öğrencilere seçenekler sunun. f) Mazeretleri kabul etmeyi reddedin. g) Durduramayacağınız istenmeyen davranışları onaylamayın. h) Öğrencilerle iletişimde sarılmayı ve fiziksel

teması kullanın. ı) Kendiniz için sorumlu olun ve öğrencilerin kendileri için sorumluluk almasına izin verin. i) Her öğrenciyle ilişki kuramayacağınızı kabul edin ve anlayın. j) Her gün taze bir başlangıç yapın (Curwin ve Mendler, 1999, 13-16)

Eski ve yeni disiplin anlayışlarının önemli özellikleri şunlardır:

1) Eski disiplin anlayışının özellikleri: Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altında tutulur. Öğretmen tarafından hazırlanmış katı kural ve nizamlara önem verilir. Öğretmen katı kuralcıdır ve kurallara uymak zorunludur. Sessizliğe, düzene ve pasifliğe önem verilir, öğrencinin sessizliği, pasif oluşu istenir. Öğrenci olumsuz davranış yaptığında cezalandırılır. Öğrenciler notla, şiddetle vb. ile korkutularak kontrol edilir. Öğrencilerin öğretmen tarafından diktatörce ve subjektif olarak kontrolüne önem verilir.

2) Yeni disiplin anlayışının özellikleri: Öğrencilerin ilgi ve isteklerine önem ve yön verilir. Öğrencilerin sorun ve isteklerine rehberlik edilir. Öğrencinin anlayıp benimsediği davranış normlarına; olumlu davranışların teşvik edilmesine; çalışma, işbirliği ve yardımseverliğe önem verilir. Öğrenci objektif olarak kontrol edilir. Disiplin kuralları daha esnek ve mantıklıdır. Öğrencinin sınıfta sessiz oturması bir sorunun varlığını gösterdiği için öğrencilerin aktif olması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi esastır. Ceza çok az uygulanır, cezanın uygulanmasında eşitlik ve adalet ilkesine uyulur. Bu disiplin anlayışının amacı bireyde demokratik bir anlayışı geliştirmektir. Öğrenci-öğretmen işbirliğine önem verilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; İlgar, 1996; Ünal ve Ada, 2000).

Öğretmenlerin birbirinden farklı disiplin anlayışları vardır. Şimşek (2004)'e göre disiplin uygulamalarında başta toplumsal kültür olmak üzere, okulun yönetim anlayışı ve öğretmenlerin kişilikleri ve meslekî anlayışları belirleyicidir. Otokratik kültürlerde disiplin sağlamak için gerektiğinde zor kullanma ve şiddet uygulama olağanken, bu toplumlardaki okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri denetim altına alma ve istenmeyen davranışlarından dolayı onları cezalandırma yoluna gitmektedirler (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Her öğretmen sınıf yönetiminde kendi tarzını geliştirir. Öğretmenin liderlik tarzı, onun ne tür disiplin yaklaşımı benimsediğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin disiplin anlayışları birbirinden farklı olabilmektedir (Tertemiz, 2009). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri müdahaleci olmayan, müdahaleci, etkileşimsel olarak sınıflandırılabilir. Müdahaleci olmayan model, insancıl veya öğrenci merkezli; müdahaleci model,

geleneksel veya davranışçı; etkileşimsel model ise insancıl ve davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanır (Aksoy, 2001).

2.1.16. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Öğretmenin öğrenci davranışlarını sınıfta başarıyla yönetebilmesi öncelikle, öğrenciyi ve onun davranışlarını iyi bilmesini gerektirir (Baloğlu, 2001). Etkili sınıf yönetimi unsurlarını inceleyen araştırmalar, sınıfta düzeni kurmak ve sürdürmek için temel olan iki önemli özellik olarak istenilen davranışların yerleştirilmesini ve istenmeyenlerin davranışların önlenmesini ileri sürmüşlerdir (Emmer ve Stough, 2001). Öğretimi engelleyen, duraklatan ve zamanın öğretim dışında harcanmasına neden olan en önemli etmen istenmeyen öğrenci davranışları olduğu için sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasını engellemek ve bu davranışları durdurup olumlu şekle dönüştürmektir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının pek çok nedeninin olması, bu davranışlarla baş etmede öncelikle hangi davranışların istenmeyen olduğunun tanımlanmasını gerektirir (Erden, 2005). İstenmeyen öğrenci davranışlarının doğru tanımlanması bu davranışların düzeltilmesinde çok önemlidir (Aydın, 2004). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi bunların doğru algılanmasını gerektirdiğinden istenmeyen davranışların ne olduğunu bilmekle işe başlanmalıdır.

Okul veya sınıfın yazılı ve yazısız olan kurallarına uygun davranmama ve öğretmenin sınıftaki eğitim etkinliklerine engel olan her türlü öğrenci davranışı istenmeyen davranıştır (Akçadağ, 2006; Öztürk, 2005). Daha farklı bir ifadeyle öğretmenlere büyük zorluklar çıkaran, sıklıkla veya uzun süre gözlenen, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlar istenmeyen davranış (Özdemir, 2004) olarak adlandırılır. Bu davranışlar sınıf düzenini ve etkinliklerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle de zamanı kötü kullanmaya neden olarak (Başar, 2006), sınıf ortamını gerginleştirir, dikkati akademik etkinliklerden ortamdaki çeldiricilere kaydırarak öğrenciler ve öğretmeni olumsuz etkiler (Öztürk, 2005). Öğretmenin öğretimini, okulun ve öğretmenin yasal beklentilerini ve kurallarını, sınıf etkinliklerini, öğrencinin kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, öğrenme ortamında doğrudan veya dolaylı rahatsızlık çıkaran, karışıklık oluşturan davranışlardır. Kısaca okulda,

eğitsel çabaları engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır (Başar, 2006; Ercan, 2009; Tertemiz, 2005).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının algılanma biçimi öğrenci grubunun özelliklerine, yere, zamana, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre (Okutan, 2004) veya daha farklı bir ifadeyle davranışı yapana, davranışın yapıldığı kişiye, davranışın yapıldığı zamana, davranışın yapılma şekline, kültürün özelliklerine, sınıfa, derse ve duruma göre değişebilir (Akçadağ, 2006; Öztürk, 2005). Bir davranışın istenmeyen nitelikte olması duruma, koşullara, mekâna vb. değişkenlere bağlı olduğundan istenmeyen öğrenci davranışlarının her durum ve koşul için genel geçerliği olan katı sınırlamalarla belirlenmesi zordur. Ayrıca istenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve psikolojik özellikleri açısından farklılaşır. Bu nedenle nitelik ve kapsam açısından hiçbir sorun diğeri ile aynı özellikleri taşımadığı için sorunları kategorize etmek, istenmeyen davranışların çözümünde, aşırı yapılandırılmış bir yönetsel anlayışın oluşmasına sebep olacağından öğretmen, sorunları kategorize etmek yerine, istenmeyen davranışların nedenlerini anlamaya ve onları istenen yönde değiştirmeye çalışmalıdır (Aydın, 2004; Korkmaz 2006).

Sorunların nedenleri “kök sorun”, belirtileri ise “yansımış sorun” dur. Kök sorunlar, asıl nedendir ve yansımış sorunları oluşturur. Kök sorunları çözmek yerine yansımış sorunlarla uğraşmak, çoğunlukla emek, kaynak ve umut kaybına sebep olur. Bu nedenle yapılması gereken asıl nedenlerini ortadan kaldırmaktır (Başar, 2006).

Artık istenmeyen öğrenci davranışlarının tek sorumlusunun öğrenci olmadığı kabul edilmektedir (Erden, 2005). Sınıfını yönetirken zorlanan öğretmenlerin çoğu, sorunların sadece öğrenciden kaynaklandığını düşünür ve öğrenciyi sorumlu tutar, sınıfını yönetirken yeni roller aramadığı için sadece öğrencinin davranışını düzeltmek gibi bir yanılgıya düşebilir ve bu durum sınıf yönetimini zorlaştırabilir (Özyürek, 2001).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının neden kaynaklandığını bilmek, bu davranışların düzeltilmesinde öğretmenin işini kolaylaştıracağı (Korkmaz, 2006) için istenmeyen davranışları gidermek için bu davranışların nedenlerini tanımak gerekir. Bu davranışların kaynakları birçok nedene bağlı olabilir (Tertemiz, 2005).

Sınıfta oluşan istenmeyen öğrenci davranışları farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Genel olarak akademik açıdan istenmeyen davranışlar (derse ilgisizlik, öğrenci pasifliği ve verilen görevleri yapmama), sosyal açıdan istenmeyen davranışlar (öğretmen ile

çatışma, öğrencilerin kendi aralarındaki olumsuz iletişim, derse geç gelme) ve fiziksel donanım ve ortama zarar verme açısından istenmeyen davranışlar şeklinde sınıflandırılabilir (Öztürk, 2005). Ayrıca sınıfta istenmeyen davranışlar sınıfın fiziksel düzenlemesinden, öğrencilere sorumluluk verme biçiminden, öğretmenin sınıf yönetimi becerisinden ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinden kaynaklanabilir (Korkmaz, 2006). Akçadağ (2006) ise istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini sınıf içi ve dışı olarak ikiye ayırmıştır. Başka bir sınıflamaya göre öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar; bireysel davranışlarda, öğrencinin arkadaşları ile ilişkilerinde, öğrencinin öğretmeniyle ilişkilerinde istenmeyen davranışlar şeklindedir (Yiğit, 2005). Yine başka bir sınıflamaya göre; yarattığı sonuca göre istenmeyen öğrenci davranışları, aşırı kontrolden ve kontrolsüzlükten kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları, uzman yardımı gerektiren istenmeyen öğrenci davranışları ve bir grup tarafından gösterilen istenmeyen öğrenci davranışları şeklinde sınıflandırılabilir (Erden, 2005).

Öğrencilerin sınıftaki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmek için dört temel ölçüt vardır: Davranışın;

a) Öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, b) Öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, c) Okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, d) Öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir (Korkmaz, 2006, 289-290).

Bir sınıfta oluşan istenmeyen davranışlar şu özelliklerinden dolayı birbirinden farklılaşır:

a) planlı/tesadüfi bir şekilde yapılma durumu, b) istenmeyen davranışın görülme sıklığı, c) sınıftaki öğrencileri ve öğretmeni etkileme derecesi, d) sonuçlarının ortaya çıkardığı zararın derecesi (Ercan, 2009, 198; Öztürk, 2005, 187).

Ataman (2005a,)'a göre, istenmeyen öğrenci davranışları üç biçimde görülür:

1) Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda (sıklıkta) göstermesi: Öğrenciler, uygun davranışları göstermekte, ancak bu davranışların görülme sıklığı sürekli veya istenilen düzeyde değildir.

2) Öğrencinin gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının (sıklığının) fazla olması: İstenmeyen davranışlar sık sık veya uzun süreli olan ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlardır. Öğretmenin, bunlarla baş edebilmesi için, öncelikle istenmeyen bu davranışların oluşma sıklığını ve süresini azaltması gerekir.

3) Öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranışın bulunmaması: Öğrenci, istenen davranışları henüz öğrenmemiş olabilir. Öğrencinin yaşı ve okuduğu sınıf, davranışsal yeterliğinin bir göstergesi olmadığından öğrencilerin istenen davranışları (konuşma becerileri ve zamanı iyi kullanma gibi) öğrenebilmeleri için, öğretmenin etkili bir model olması ile öğrencilere bu davranışları öğretmesi gerekir. Öğretmenindeki olumlu davranışlarını izleyen öğrencinin istenmeyen davranışlarında azalma olacağı düşünülmektedir.

İstenmeyen davranışların bazıları (etrafa bakmak, ıslık çalmak, hayallere dalmak gibi) geçici ilgisizlikler, diğer bir kısmı (yüksek sesle konuşmak, sınıfta izinsiz dolaşmak, şarkı söylemek, kopya çekmek, birbirine not yollamak, sürekli dersle ilgilenmemek gibi) aşırı ders dışı davranışlardır. İkinci gruptaki davranışlar daha uzun sürmeleri ve sınıf etkinliklerini daha çok engellemeleri dışında ilk gruptaki davranışlara benzer. Üçüncü grup (sınıf kurallarına veya öğretmenin isteklerine uymamak, sürekli gürültü yapmak, diğer öğrencilerle çatışmak, fiziksel saldırıda bulunmak, diğer öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmalarına engel olmak, sınıf malına zarar vermek gibi) istenmeyen davranışlar ise öğretmenin ders anlatmasını ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen durumlardır. Yani öğretmen bir davranış istenmeyen olarak nitelendirirken davranışın şiddetini, sürekliliğini, sıklığını, oluştuğu koşulları, öğrencinin gelişim özelliklerini ve davranışın diğer öğrencilere etkisini göz önüne almalıdırlar (Tertemiz, 2005).

Ataman (2005a) istenmeyen öğrenci davranışlarını öğretmenden ve öğrenciden kaynaklan nedenler olarak ikiye ayırmıştır ve bu araştırmanın doğasıyla daha yakın ilgili olduğundan bu sınıflama üzerinde daha çok durulacaktır.

Başarıyla istenmeyen davranışa yönelim arasında bir ilişki vardır. Başarılı öğrencilerin başarısızlara göre istenmeyen davranışlara daha az yöneldikleri söylenebilir (Sarıtaş, 2005). İstenmeyen davranış yapan öğrencilerin birçoğunun başarısı ve sosyo-ekonomik standartları düşüktür, maddi ve ailevi problemleri vardır. Ancak bazı istenmeyen davranışlar öğretmenin sınıf yönetimi stilinden, anlattıklarının öğrenci seviyesine uygun olmamasından, yaptığı etkinliklere tüm öğrencileri katamamasından kaynaklanır (Ekşi, 2004; Yiğit, 2005).

Öğrenci öğretmenine aşırı bağımlıysa, sınıf içi hiçbir çalışmasını öğretmenine göstermeden ve denetletmeden yapamıyorsa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye

çalışıyor ve arkadaşlarının dikkatini bozuyorsa, dikkatini yöneltmede ve yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa, başarısızlığından dolayı kolaylıkla mutsuz oluyorsa, çalışmalarında savruk ve dağınıksa, diğer arkadaşlarını çalışırken rahatsız ediyor, çalışmalarını bölüyorsa, içe kapanık ve az konuşan biriye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz ve saldırgan tutum içindeyse, kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirmemişse, kendisini okul öğrenmelerine karşı güdülemiyorsa, vb durumlar varsa öğrenciden kaynaklanan istenmeyen davranışlar oluşabilir (Ataman, 2005; Akçadağ, 2006).

Öğrencinin işitme, görme, algılama yetersizlikleri gibi sağlık problemleri de istenmeyen davranışlara neden olabilir. Bu öğrencilerin sınıfın ön sıralarına oturtulması yanında, sorunlarının çözümü için aile ile işbirliği yapılması ve doktor tedavisinin sağlanması, öğretmenin rolü içindedir. Ailenin farkına varamadığı bu sağlık sorunları, öğrenci başarısını düşürebilir ve başarısızlıktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar oluşabilir (Başar, 2006). Sınıfta başarısız olan öğrenciler, cesaretsiz ve çaresiz davranırlar. Çaresizlik, yetersizliği; aşırı iddialı olmayı, rekabet etmeyi, baskıyı ve başarısızlığı doğurmaktadır. Böyle davranan öğrencilere karşı öğretmenler, çok sabırlı olmalı, onların neler olup bittiğini anlamalarına yardımcı olmalı ve onları başarılı olacakları çalışmalara yönlendirmelidirler (Celep, 2002).

Etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmazsa, öğrenciler kazandırılan davranışların önemine inanmazlar ve uygun ödüllendirme sağlanmazsa öğrenme faaliyetlerine katılma ve öğrenme çabaları azalır, bunun sonucunda istenmeyen davranışlara yönelme olabilir (Öztürk, 2005). Yani okulu ve eğitimi gereksiz görmesi, öğrencilerin derslere ilişkin isteğini, ilgisini, güdüsünü ve başarısını olumsuz etkilediği için öğrenciler ders dışı etkinliklere daha fazla yönelebilmektedir (Türnüklü ve Şahin, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alması, onların sınıfa karşı duygusal bağlılıklarının artmasına ve duygularının yönetilmesine katkı sağlayacağı (Töremen, 2008) için istenmeyen davranışlar azalacaktır.

Dersin öğrenciye uygun olmaması, öğretmenin dersi hızlı anlatması, başarılı öğrencileri ön plana alarak ders anlatması başarısız öğrencileri dersten soğutur. Soğuyan ve dersi anlama çabası göstermeyen öğrenciler istenmeyen davranışlara yönelirler. Bu öğrenciler kolayca istenmeyen davranışlar yapabilmek için öğretmenden uzak sıralara

oturmayı, sorulan sorulara cevaplamaktan kaçmayı tercih ederler. Başarılı öğrenciler ise genelde öğretmene yakın yerlerde veya ön sıralarda otururlar (Öztürk, 2005).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının bazıları ise öğretmenden kaynaklanır. Bunlar; öğretmenin toplumsal beceri yetersizliğinden kaynaklanan davranışlar (öğretmenin öğrenciyle alay etmesi, yerinde sorulan sorulara cevap vermemesi, kararsız olması, öğrencilere kaba ve düşüncesiz davranması, öğrenciler arasında adaletsiz davranması, öğrenci ile iletişim kurmaması veya kuramaması) ve öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden (öğretmenin sınıf yönetimini bilmemesi, zor ve karmaşık ödevler vermesi, disiplini sağlamadan derse başlaması, disiplinsiz bir ortamda ders işlemesi, konuyu tam bilmemesi, öğretim yöntemlerini seçerken uyulması gereken ilkelere dikkat etmemesi) kaynaklanan davranışlardır (İlgar,1996). Öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmemesi için öğretmen öğrencinin öğrenme verimliliğini, motivasyonunu ve öğrenmeye ayırdığı zamanı artırma üzerinde yoğunlaşmalıdır (Öztürk, 2005). Ayrıca etkili öğretmenler, sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösterir, duygusal olarak öğrencilere yakındır, onların sınıf içi ve dışı sorunlarına eğilir (Can, 2005).

Öğretmenler yüksek beklentili öğrencilere olumlu, düşük beklentili öğrencilere ise olumsuz yönde davranırlar. Öğretmenin gösterdiği davranışlara bağlı olarak öğrencilerin kendilerini algılama şekline göre düşük beklentili öğrenciler istenmeyen davranış gösterecekleri (Öztürk, 2005) bilinerek bu hataya düşülmemelidir.

Öğretmenin planlama ve uygulamalarla ilgili yetersiz hazırlığı, öğretmenin kişisel özellikleri, özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu gibi durumlar, çocuklardan hoşlanmama ve özel sorunları istenmeyen davranışların kaynağını oluşturabilir (Tertemiz, 2005). Öğretmenin kişisel özellikleri açısından bakıldığında aksi, huysuz, alaycı, saldırgan, kızgın, adaletsiz, kibirli, insafsız gibi olumsuz davranışları olan öğretmenin öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının oranı yüksektir. Sınıfta olumlu iklim yaratan mutlu, neşeli, iyi huylu öğretmenlerin öğrencileri ise olumlu davranışlar göstereceklerdir (Özdemir, 2004).

Öğretmenin uygun müfredat ve öğretim stratejilerini izlemesi, öğretmenin öğretim ve öğrencinin öğrenme stili arasındaki uyumsuzluk öğrencileri istenmeyen davranışlara yöneltir (Yiğit, 2005). Sınıfta hep aynı yöntemlerin kullanılması tekdüzelikten dolayı, öğrencileri ders dışı davranışlara yöneltebilir (Başar, 2006).

Öğrencileri devamlı etkin kılan, sınıf etkinliklerinin aralıksız sürmesini sağlayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini doyuran, onları uyanık tutan yöntemler istenmeyen davranışlara engel olur (Sarıtaş, 2005). Öğretmenler çeşitli yöntemlerle sınıflarında öğretmenlerin enerjilerini azaltan, zamanlarını tüketen istenmeyen davranışları giderici etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanabilirler (Gilpatrick, 2010).

Sadece istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesi yetmez. İstenmeyen davranışların oluşmasını engelleyen, istenen davranışların sürekliliğini sağlayan düzenlemeler gerekir. İstenmeyen davranışları değiştirmek için sınıf yönetiminin sistematik olarak düzenlenmesi, hem sorunu ortadan kaldırır, hem sorunun oluşmasını engeller, hem de istenen davranışın sürekliliğini sağlar (Ataman, 2005a).

2.1.16.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Giderme Yolları

Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarının işlerini nasıl aksattığı hakkında dikkatlice düşünmelidirler. Eğer bir öğrenci yoğun istenmeyen davranışlar gösterirse (örneğin, sözel saldırganlık, kişi veya nesnelere karşı fiziksel saldırganlık), öğretmen en kısa sürede bu davranışı kontrol altına almaya çalışmalıdır (Brownell ve Walthe-Thomas, 2001). Bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermek için önce bu davranışı anlamak, nedenlerini araştırmak, sonra hangi eylem strateji ve türünün seçileceğine ve bunun nasıl uygulanacağına karar verilmelidir (Başar, 2006). Öğretmenler işlevsel bir değerlendirme ile istenmeyen davranışların amacını anlamaya çalışabilirler. İşlevsel bir değerlendirme yapılmazsa, bazen uygun olmayan müdahaleler istenmeyen davranışı engellemekten çok onu destekler. Yani davranışın iletişimsel amacı doğru bilinirse, sınıfta istenmeyen davranışların düzeltilmesi için etkili müdahaleler geliştirilebilir (Bae, 2002). Ayrıca istenmeyen davranışı anlamak, mevcut sorunların nedenlerini tanımlamanın ötesinde, gelecekte oluşabilecek istenmeyen davranışların kestirilmesini de sağlar (Aydın, 2004).

İstenmeyen öğrenci davranışları, çok küçük rahatsızlıklardan hayati tehlike oluşturabileceklere kadar geniş bir yayılım gösterebildiğinden (Cummings, 2000), istenmeyen öğrenci davranışlarını giderme yöntemleri; hiç tepki göstermemek ile fazla süre ve çaba gerektiren büyük müdahaleler arasında uzanır. Müdahale türleri istenmeyen davranışlara göre farklılaşır (Tertemiz, 2005). Erden (2005) öğretmen

sınıfta öğrencinin istenmeyen bir davranışını gördüğünde öğrenciye gösterebileceği tepkileri sözel olmayan tepkiler, sözel tepkiler ve durumun değiştirilmesi olarak üç grupta toplamıştır.

1) Sözel olmayan tepkiler

a) Görmezden gelme (umursamama): Öğrencinin her küçük yanlışını, istenmeyen davranış olarak kabul edip büyüten öğretmen, sınıf yönetimini etkisizleştirebilir ve öğrencilerin daha çok istenmeyen davranış sergilemelerine yol açabilir (Okutan, 2004). Bazı davranışlar yoğun, sürekli ve yaygın olmayan, sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak oluşan masum öğrenci kusurlarıdır. Bu tür durumlarda öğretmen öğrenciye hiçbir tepki göstermez. Dikkati öğrencinin hareketine çekmek için hiçbir şey yapmaz (Tertemiz, 2005). Ancak öğretmen, görmezden geldiği davranışı pekiştirmemelidir. Yani öğretmenin görmezden gelişini öğrencinin fark edip etmemesi önemlidir. Bu durumda, öğrenci hatalı davranışının öğretmen tarafından onaylandığı yanılgısına düşebilir. Doğal olarak, davranışın hatalı olduğu konusunda hiçbir dönüt almayan öğrenci, tutumunu değiştirmez. Bu nedenle öğretmen yüz ifadesi veya beden dili ile istenmeyen davranışın farkında olduğunu gösterebilir. (Akçadağ, 2006; Başar, 2006; Ünal ve Ada, 2000). Görmezden gelme, hatalı davranışın farkında olduğunun karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılabilmesidir. Görmezden gelinecek davranışların ortak özellikleri kendiliğinden ve dikkatsizlik sonucu yapılmasıdır (Aydın, 2004). İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerle öğretmenin ilgilenmemesi ve istedik davranışı gösterenlerle ilgilenmesi istenmeyen davranışın bırakılmasını sağlayabilir (öğrenci özellikle dikkat çekmek için yapıyorsa). Olumsuz davranışı görmezlikten gelmek ve sabırlı olmak, öğrencinin bu davranışının ona bir şey kazandırmadığını anlamasına yardımcı olacaktır (Ekşi, 2004). Bu yöntemde asıl önemli olan öğretmenin uygunsuz davranan öğrenciyi göz ardı ederken sınıfın ilgisini diğer öğrenciler üzerine çekmesidir (Korkmaz, 2006; Tertemiz, 2005). İstenmeyen davranış; diğer önemli sorunlara kaynaklık etmiyorsa, yanlışlıkla yapılmışsa, ciddi etkileri yoksa, dersin gidişatını ve derse katılımı bozmuyorsa, diğerleri tarafından desteklenmiyorsa yani sürdürülme olasılığı yoksa, ders boyunca birkaç kez tekrarlanmıyorsa ve derisi amaçlarından saptırmıyorsa görmezden gelme yararlıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta sorun davranışın sönmesini sağlamaktır (Akçadağ, 2006).

Görmezden gelme o davranışı yapan öğrencinin, sınıfta zor duruma düşmesini engeller. Çünkü öğrenci yaptığı bir davranıştan dolayı haksız bile olsa, sınıfta zor duruma düştüğü zaman savunmaya geçer ve kendisini bu duruma düşüren kişiye bir kızgınlık duyar. Bu, öğrencinin gelecekte yapacağı istenmeyen davranışlara zemin hazırlayabilir. Özellikle öğretmenin zararsız istenmeyen davranışları görmezden gelerek öğrencileri sıkıntıya sokmaması durumunda, öğretmenin hoşgörüsünü hisseden öğrenci olumsuz davranışları yapmamak için daha dikkatli davranabilir (Öztürk, 2005).

b) Sözel olmayan uyarma yolları: Eğer istenmeyen davranışların yoğunluğu artıyorsa, tekrarlanıyorsa ve diğer öğrenciler tarafından yapılma ihtimali çoğalıyorsa o davranışları görmezden gelmek doğru olmaz. Öğretmenin dersin akışını bozmadan bunlara hemen müdahale etmesi gerekir. Bunun için sözel olmayan uyarma yollarının biri veya birkaçı (göz teması kurma, fiziksel yakınlık, dokunma veya sessiz kalma vb.) kullanılabilir (Öztürk, 2005). Bu uyarılar istenmeyen davranışın öğrenci ile öğretmen arasında kalmasını ve sınıftaki diğer öğrencilerin olumsuzluktan etkilenmemelerini sağlar (Erden, 2005). Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

***Göz teması kurma:** İstenmeyen bir davranışı anında durdurmanın bir yolu öğrenci ile göz teması kurmaktır. Öğrenciler, genellikle, olumsuz davranışı öğretmen görmeden yapmaya çalıştıkları için öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci, bu davranıştan vazgeçme eğilimi gösterir (Erden, 2005). Bu durum öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren öğrenci ile göz teması sağlayarak öğrencinin yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışı onaylamadığını göstermesidir. Bazı durumlarda, öğrencinin yaptığı istenmeyen davranışı yalnızca öğretmen fark eder ve sınıfın olayın farkına varmasını engellemek için yalnızca göz teması yeterlidir (Korkmaz, 2006). Göz teması devam eden bir etkinliği kesmeden yapılabilir ve öğrenci uygun davranışı yapana kadar sürdürülmelidir (Tertemiz, 2005). Öğretmen, öğrencilerin derse dikkatini çekmek için onlarla zaten göz teması kurar. Burada kastedilen, istenmeyen davranışı yapan öğrenciyle göz temasını bir süre devam ettirmek, bu davranıştan rahatsız olduğunu ve hemen sona erdirilmesini belirten bir yüz ifadesini hissettirmektir. Burada sözlü olmayan mesaj alışverişi, sadece öğrenci ile öğretmen arasında oluşacağından, diğer öğrenciler bunun farkında olmayacak ve dersin akışı bozulmayacaktır (Öztürk, 2005).

***Sözsüz uyarıcılar kullanma:** Öğretmenlerin dersi bölmeden jest ve mimikleriyle istenmeyen davranışı önlemesidir. (Akçadağ, 2006; Tertemiz, 2005). Öğretmen, işaret kullanırken dersin akışını bozmamalı, konuşuyorsa konuşmasını sürdürmelidir (Özdemir, 2004). Örneğin öğretmenin öğrencilerine susmalarını kasteden bakışları etkili olmazsa, işaret parmağıyla ağzını kapatarak “sus” işareti yapabilir (Aydın, 2004).

***Fiziksel yakınlık:** İstenmeyen davranışı gösteren öğrenci ile göz teması kurulamadığı durumlarda, öğretmenin yaptığı etkinliği değiştirmeden, doğal bir biçimde istenmeyen davranışı yapan öğrenciye doğru yürümesi ve yakınında durarak derse devam etmesidir. Öğretmeni yakınında gören öğrenci, rahatsızlık hissedecek ve istenmeyen davranışı durduracaktır (Erden, 2005; Öztürk, 2005; Tertemiz, 2005). Burada önemli nokta bu hareketin doğal bir gezme gibi yapılması gerektiğidir. İstenmeyen davranışın olduğu yere doğru ani bir hareketle yaklaşmak öğrencileri korkutabilir (Akçadağ, 2006). Fiziksel yakınlık, sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığında öğretimi kesmeden istenmeyen davranışı durdurur. Öğrenciler istenmeyen davranışa son verip, uygun davranışı gösterinceye kadar öğretmen fiziksel yakınlığı devam ettirmelidir (Çelik, 2008).

***Dokunma:** İstenmeyen davranış devam ediyorsa bunu durdurmak için dokunma fiziksel yakınlıktan daha etkilidir. Öğretmen öğrenciye dokunarak sözel olmayan iletişime ek olarak fiziksel bir mesaj göndermektedir. Gönderilen bu fiziksel mesaj, kesinlikle sessiz olmalı, bireye acı vermemeli ve yanlış anlamalara meydan vermemelidir. Acı veren davranış öğrencinin karşı tepkisine yol açabilir. Öğrenci çok kızgın veya sinirli ise bu teknik istenmeyen durumlar doğurabilir; böyle bir durumda öğrenciye dokunulması bir meydan okumaya dönüşebilir. Dokunma omuz, kol gibi öğrencinin rahatsız olmayacağı bir organına veya öğrenci masasına yavaşça eliyle temasta bulunma yoluyla olmalıdır. Böylece öğrencinin karşı tepki oluşturmasına gerek kalmaz, kuvvetli bir sözel olmayan fiziksel mesaj gönderilmiş olur (Akçadağ, 2006; Başar, 2006; Öztürk, 2005).

***Sessiz kalma:** İstenmeyen davranışların giderilmesinde kullanılan bir diğer yöntem dersin akışı sırasında aniden öğretmenin susması ve sessiz kalmasıdır. Eğer sınıfın birkaç noktasında istenmeyen davranış oluyorsa sessiz kalma bunların hepsini önlemek için kullanılabilir (Öztürk, 2005).

***Doğru davranışı gösterme:** ğretmen sözlü uyarıyı yapmadan önce, istenmeyen davranışı yapan öğrencinin yanına yaklaşır ve öğrencinin derse dönmesini sağlamak için doğru davranışı gösterebilir. Örneğin elindeki kalemle masayı karalayan öğrencinin elinden kalemi alıp sıranın üzerine koyma ile öğrencinin takip edildiği sinyalinin verebilir (Korkmaz, 2006; Ekşi, 2004).

2) Sözel Tepkiler

a) Sözel uyarma yolları: Öğrenci yaptığı davranışın olumsuzluğunu anlamayabilir. Böyle olunca, ğretmen her ğrenci davranışını bilinçli ve kasıtlı olarak algılamamalı, n yargılı olmamalıdır (zdemir, 2004). İstenmeyen davranışların durdurulmasında sözel olmayan uyarma yolları yetersiz olduğunda sözel uyarma yollarını kullanmak gerekir. Öğretmen sözel uyarma yollarını seçerken kendine, duruma ve öğrenciye uygun olan tepkiyi seçebilir (Erden, 2005; ztrk, 2005).

***Genel sözlü uyarı:** İstenmeyen davranış olduğunda ğretmen bu davranışı yapan öğrenciyle birebir iletişimden çok duruma genel müdahale edebilir. Örneğin; “Arka taraf nasılsınız? Neler oluyor? Kendi aranızdaki konuşmanızı duyuyorum” gibi sınıfın tümüne istenmeyen davranışı onaylamadığını belirtebilir (Korkmaz, 2006).

***Sözlü uyarma:** Yapılması gereken bir işin hatırlatılması veya olması gerekene davet etme, öğrencide veya bir grupta oluşan istenmeyen davranışı giderici sözlü uyarılardır. Sözlü uyarma kısa, öz ve konuyla ilişkili olursa yaralı olur. Burada ğretmenin görmek istediği davranışı ön plana çıkarması önemlidir. Sözlü uyarma, olabildiğince yalnız ilgili kişilerin duyabileceği Şekilde olmalı, dersin normal işleyişini bozmamalıdır. Başkalarının fark edilmeyen bir fısıltı, istenmeyen davranışı durdurabiliyorsa yeterlidir. Bu yetmezse, uygun yüksek sesle uyarılar yapılabilir. Uyarıcılar sadece istenmeyen davranışa yönelik olmalıdır. Öğretmenin gürültü yapan bir öğrenciye “Hadi seni sessiz çalışırken görelim” diyerek onu gürültü yapmamaya davet etmesi buna örnektir (Akçadağ, 2006; Aydın, 2004; Başar, 2006).

***Soru sorma:** Sözlü uyarıların etkili olması için uyarıldıktan kısa bir süre sonra öğrencilere konu ile ilgili sorular sorularak derse katılmaları sağlanmalıdır. Bu tutum istenmeyen davranışları gidermek için öğretmenin kararlı olduğunu sınıfa göstermesi açısından yararlıdır (Aydın, 2004). Ayrıca sözel uyarılar kullanılmadan da ğretmen istenmeyen davranışı gösteren öğrenciye soru sorabilir. Bu sorular dersle ilgili olabileceği gibi o andaki öğrencinin sorunu ile de ilgili olabilir. Öğretmen, ğrencinin

yaptığı istenmeyen davranışla ilgili soru sorarak istenmeyen davranıştan sınıfı haberdar edip öğrencinin yapmış olduğu istenmeyen davranışın yanlış olduğunu bütün sınıfın farkına varması sağlanarak tekrar edilmesi önlenir (Korkmaz, 2006). Konuyla ilgili soru sorularak istenmeyen davranış vurgulamaksızın öğrenci otomatik olarak derse döndürülebilir. Eğer öğretmen bunu çok fazla kullanırsa, öğrenciler bu soruları, “istenmeyen davranıştan caydırma girişi” olarak algılayabilirler ve sorulara kasten cevap vermeyebilirler. Ayrıca sorular öğrencinin cevap verebileceği bir tarzda olmalıdır. Yoksa bu sorular öğrencilerin olumsuz bir tutum içine girmelerine sebep olabilir. Çoğunlukla öğrenciler başka uyarıcılarla ilgilendiklerinden soruyu anlayamazlarsa veya cevap veremezlerse, öğretmen öğrencilerin üzerine gitmemelidir. Öğretmen, soruyu tekrar etmeli ve daha önce cevaplayan bir kişi varsa bu cevabı tekrarlayarak onun fikrini sormalıdır. Yani ona ipucu vererek cevap vermesi sağlanmalıdır (Öztürk, 2005).

***İsmiyle uyarma:** Öğretmen bir faaliyetle veya başka öğrencilerle ilgilendiğinde, kendisinden uzaktaki öğrenciler gözetimden uzak oldukları için istenmeyen davranışlar yapabilirler. Bu durumda, öğrencilerin dikkatinin istenmeyen davranışa yönelmemesi için öğretmenin konumunu değiştirmeden ismen uyarı yapması yararlı olur (Öztürk, 2005).

***Kuralları Hatırlatma:** Kuralların öğrencilere hatırlatılması o andaki istenmeyen davranışların sona erdirilmesini sağlar ve gelecekteki davranışları kontrol etmede bir uyarıcı olarak kullanılır. Özellikle birden fazla öğrenci sınıfta istenmeyen benzer davranışlarda bulunuyorsa ve dersin akışını bozmadan bu davranışları durdurmak mümkün olmuyorsa, öğrencilere uymaları gereken kuralları hatırlatmak oldukça yararlı olur. Kurallar hatırlatılırken, sınıfta hangi etkinlik olursa olsun durdurulmalı, öğrencinin dikkati tümüyle öğretmen üzerinde toplanmalı ve kurallar gerektiği yerde vurgular ve tekrarlar yapılarak öğrencilere hatırlatılmalıdır (Foley, 2007; Öztürk, 2005). Buradaki amaç çocuğun kendi davranışını düzenleyebilmesi için davranış ile bunun sonucu arasında bağlantı kurabilmesini sağlamaktır (Akçadağ, 2006).

***Sözel azarlama ve mesajlar vermek:** Sözel azarlama sınırlı sayıda ve orta şiddetteki istenmeyen davranışların oluşmasını engeller. İstenmeyen davranıştan hemen

sonra yapıldığında daha etkilidir. Azarlanan öğrenci hemen arkasından istenilen biçimde davrandığında pekiştirilmelidir (Tertemiz, 2005).

***Eleştirmek:** Öğretmen istenmeyen davranışı doğrudan eleştirir. Eleştiri öğretmenin kelimeleriyle, ses tonuyla, yüz ifadeleriyle veya diğer vücut dilleri kullanılarak ifade edilebilir (Tertemiz, 2005). Ancak öğrencinin kişiliği değil istenmeyen davranışının eleştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

3) Durumun Değiştirilmesi

a) Fiziksel Müdahale (Öğrenciyi Yalnız Bırakmak veya Yerini Değiştirmek): Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencinin bulunduğu yeri ve ortamı değiştirmesidir. İstenmeyen davranışı yapan öğrenci, bu davranışla uğraşma olasılığının daha az olacağı bir yere alınabilir. Problem birlikte oturmuş çok sayıda öğrenciyi kapsıyorsa, özellikle sık kullanılan bir yöntemdir. Sınıfta bazı öğrencilerin beraber oturması sınıf dinamiğinin bozulmasına ve sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilir. Böyle durumlarda birbirini olumsuz etkileyen öğrencilerin birbirinden ayrı olmaları oturma düzeninin oluşturulması sorunu çözebilir (Çelik, 2008; Erden, 2005; Korkmaz, 2006; Tertemiz, 2005).

b) Öğrenci İle Bireysel Konuşmak: Diğer tekniklerin uygulanmasına rağmen, öğrenci istenmeyen davranışları sıklıkla sürdürürse, onunla tartışarak, sınıf atmosferini gergin hale getirmeye ve diğer öğrencilerin bundan olumsuz etkilenmelerine gerek yoktur. Bu durumda, öğretmen öğrenciyle sınıf dışında bireysel konuşmalıdır. Böylece sınıfta probleme neden olan kaynakları öğrencinin yalnızken açıklaması daha kolay olur. Öğretmen görüşmede öğrenciyi suçlamadan ona yardım etmeye çalıştığını, ancak problemin neden kaynaklandığını bilmeden ona yardımcı olamayacağını, eğer bir yardıma ihtiyacı varsa kendisinin yardımcı olabileceğini söylemelidir (Öztürk, 2005). Konuşma sırasında öğretmen öğrenciden sorunu kendi açısından anlatmasını veya basitçe sorunun ne olduğunu belirtmesini isteyebilir. Öğretmen öğrencinin sorumluluk almasını ister. Genellikle öğrenciden davranışını değiştireceğine dair söz alınır (Tertemiz, 2005). Ayrıca sınıf dışında konuşmak, öğretmene düşünmek ve plan yapmak için zaman verir. Öğretmen ve öğrenci öfkeli veya heyecanlı iseler, aradan geçecek zaman, soğukkanlı olmalarını sağlar. Bu nedenle konuşmayı hemen yapmak yerine, davranışın unutulmasına yol açmayacak kadar beklemek daha uygundur. Olay kişiselleştirilmeden, öğrencinin kendisi değil, yalnızca istenmeyen davranış ele alınmalı,

yapılması-yapılmaması durumlarında nelerin nasıl değişebileceği açıklanıp örneklendirilerek, öğrencilerin mantığına hitap edilmelidir. İstenen davranışın yalnızca söylenilmesi yetmez, bunu nasıl yapacağına yönelik yardımlarda bulunulmalıdır. Ayrıca öğrenciyle bireysel konuşma, diğer öğrencilerin yanında oluşacak olumsuz tepkilerin sıkıntılarında öğretmen ve öğrenciyi kurtaracaktır (Başar, 2006; Özdemir, 2004).

c) Derste değişiklik yapma: İstenmeyen davranış, derse olan ilginin azaldığını gösterir. O zaman öğretmenin dersi ilginç hale getirmesi gerekir (Özdemir, 2004). Öğrenciler sıkıldığında istenmeyen davranışlara yönelebilirler. Böyle durumlarda öğretmen, ilginç, dikkat çekici, bir etkinlik, küçük bir yoklama veya işlenen konunun adımlarında değişiklik yapabilir (Akçadağ, 2006; Başar, 2006).

d) Sorumluluk Verme: Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışa yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek etkili olabilir. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Daha geniş seçenekli etkinlikler yardımıyla öğrenci, istenmeyen davranışlardan uzaklaştırılabilir. Öğretmenler, sınıfın en yaramazına sınıf başkanlığı görevi verip onu izleyerek, başkalarına örnek olması gereken sınıf başkanının, önce kendisinin uygun davranışlara yönelmesi gerektiğini bilmektedirler (Başar, 2006).

e) Çevre koşullarını değiştirmek: İstenmeyen davranışın önlenmesi için öğretmenin istenmeyen davranışın nedenlerini ve olası çözüm yollarını araştırmadan çok istenmeyen davranışın ilerlemesini engellemek için ortamın ayarlanmasını ve dikkatin istenilen yöne çekilmesini sağlayan etkinlikler yapması gerekir. Etkinliği değiştirmek, öğrenciye yardım etmek, öğrencinin dikkatini dağıtan şeyleri kaldırmak, mizah veya komiklik yapmak vb. bu etkinliklerdendir (Akçadağ, 2006).

2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Ulusal Araştırmalar

Korkut (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. İlişkisel türde tarama modeli olan araştırmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf

öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutundaki algılarının “iyi”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları cinsiyete göre farklılaşmamakta, deneyim sürelerine ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Erkan (2009) resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin; iş doyum düzeyleri ve sınıf yönetim anlayışları arasındaki ilişkiyi; otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Veri toplama araçları olarak “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ve “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf yönetimi anlayışları ile ilgili bulgularda “otokratik sınıf yönetimi anlayışı” “ara sıra”, “ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı” “çok seyrek” düzeyindedir. “Demokratik sınıf yönetimi anlayışı” bakımından “her zaman” demokratik eğilim sergiledikleri görülmüş, fakat bazı maddelerde bu tutumun geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları cinsiyete göre farklılaşmamış, yaşa göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim değişkenine göre sınıf yönetimi anlayışlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Branş ve mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu bulunmuştur.

Aksu (2009) betimsel-tarama yöntemindeki araştırmasında ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarını sınıf yönetimi beceri düzeylerine ve bazı değişkenlere göre araştırmıştır. Bağımlı değişken öğretmenlerin yeterlik algıları, bağımsız değişkenler ise yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu ve ailelerinde başka öğretmen olma durumu ile sınıf yönetimi beceri düzeyleridir. Veriler “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterliklerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine göre değiştiği bulunmuştur. Öğretmen yeterliği algıları daha çok öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliklerine ve sınıf yönetimi yeterliklerine, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarına dayanmaktadır.

İnceçay (2009) öğretmen adaylarının yeterliklerini ve sınıf yönetimi açısından hazır olma durumlarını araştırmıştır. Araştırmanın nicel kısmında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi açısından yeterlikleri ve hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi açısından yeterlikleri ve hazır olma durumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Ancak, gerçek sınıf ortamında sınıf yönetimleri yeteneklerinin gelişimi üzerinde öğretmenlik uygulaması sürecinin bir etkisi gözlemlenmemiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin sınıf yönetimi yeteneklerinin gelişimi üzerinde etkili fakat yetersiz olduğu bulunmuştur. Bunun nedenleri zaman yetersizliği, öğretmen adaylarının yerine getirmesi gereken diğer sorumluluklar, yetersiz dönüt seansları ve sadece 6 saatlik uygulamalarda 3 farklı seviyede ders verme durumlarıdır.

Keskin (2009a), tarama modelindeki betimsel çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Öğretmenlerin gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları, ders düzenini bozan hafif şiddetli istenmeyen davranışlardır. Sınıfta en sık karşılaşılan istenmeyen davranış, arkadaşlarını sürekli şikâyet etmedir; en az karşılaşılan davranışlar hırsızlık ve öğretmenlerine saygısızlıktır. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı öncelikle sözel yöntemleri ve daha sonra bunlarla beraber beden dilini kullanmaktadırlar. Öğretmenler fiziksel cezayı sık sık kullanmamaktadırlar. Öğretmenler, en fazla olandan az olana doğru, “öğrenciyi dinler ve açık iletişimde bulunurum”, “bakışlarımla ikaz ederim”, “sorunun nedenlerini araştırırım” yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Keskin (2009), genel tarama modeli ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini öğretmen görüşleri açısından incelemiştir. Araştırmacının geliştirdiği anketle öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini çoğunlukla yeterli görmektedirler. Sınıfın fiziki ortamının yönetimi, program-plan hazırlama ve uygulama, sınıf içi ilişkileri düzenleme, zamanı etkili kullanma ve öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme boyutlarında bazı sorunlar görülmüştür. Bazı boyutlar dışında cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Mesleki kıdeme göre bazı boyutlarda kıdem yılına göre anlamlı farklılık vardır.

Gezgin (2009) okulöncesi öğretmenlerine ve onların sınıflarında uygulama yapan okulöncesi 4. sınıf öğretmen adaylarına göre; okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarını ve bunların yararlılığı ile ilgili görüş ve inançlarını araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Stratejileri Soru Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okulöncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile bu stratejilerin yararlılığına olan inanç seviyeleri ve ana-babalarla çalışma davranışlarının sıklığı arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasında mezun olunan son öğretim kurumuna göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Okulöncesi öğretmen adaylarının ileride sınıflarında kullanmayı düşündükleri sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile bu stratejilerin yararlılığına olan inanç seviyeleri ve gözlemledikleri öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu bulunmuştur. Okulöncesi öğretmen adaylarının ileride sınıflarında kullanmayı düşündükleri sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasında mezun olunan lise türü bakımından anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Komitoğlu (2009) devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tarama modelindeki araştırmada, veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Sıfat Tarama Listesi” kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre; öğretimin planlanması, öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, sorun davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanmada 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme-öğretme süreci, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma alt boyutlarında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıfat Tarama Listesi alt boyutları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, şefkat, değişiklik, ilgi, kendini suçlama, uyarlık ve kadınsı kişilik özelliklerinde kadın öğretmenlere göre daha baskın oldukları bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeni için; başarıma, başatlık, sebat, düzen, erkeksi kişilik özelliklerinden 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin

lehine fark bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarının her biri öğretmen kişilik özellikleri açısından incelendiğinde başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, ideal benlik, yaratıcılık, erkeksi, otokontrol, özgüven, kişisel uyum kişilik özellikleri açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle ideal benlik kişilik özelliği sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Ancak, liderlik, kadınsı, karşı cinsle ilişki, uyarlık, danışmaya hazır oluş kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi ölçeği alt boyutları arasında ilişki bulunmamıştır. Bağımlılık, saldırganlık, değişiklik, ilgi, kendini suçlama kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi ölçeği alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yaşar (2008) araştırmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların öğretmenlerin uyguladıkları müfredat yaklaşımı ile uyumlu olup olmadığını araştırmıştır. Veriler “Sınıf Yönetimi Anketi” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettikleri bulunmuştur. Aynı zamanda mesleki kıdem, brans, sertifika programı çeşidi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımını etkilediği; cinsiyet değişkenine göre ise bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kuruöz (2008) yaptığı tarama modeli araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi ve bu ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en çok kurallar-sonuçlar sınıf yönetimi stratejisini, en az yüzleşme-sözleşme stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Dominant, kavgacı, sert kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin en çok kurallar-sonuçları stratejisini kullandıkları; şüpheli, kıskanç, sert huylu kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-dinleme stratejisini kullandıkları; kendine yeterli, otonom kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yüzleşme-sözleşme sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları; geleneklere bağlı, sabırlı kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-dinleme stratejisini kullandıkları bulunmuştur.

Kadak (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik özellikleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada, veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının öğretim etkinliği boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kaya (2008) araştırmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”nı uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştırmıştır. Araştırma; ölçek, sınıf gözlemi ve döküman incelemesi yardımı ile nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin genelde, sınıf yönetimi uygulamaları konusunda ve özelde de sınıfın örgütlenmesi, öğrenme iklimi, öğrenme süreci ve değerlendirilmesi, eğitim teknolojilerinden ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma, çoklu zekâ uygulamaları, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin sorgulanması, öğrenci gelişimi boyutlarında Türkçe öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı geliştirdikleri bulunmuştur. Nicel araştırma bulgularının, nitel bulguları desteklediği bulunmuştur.

Kurumehmetoğlu (2008) özel ve devlet ilköğretim ve lise öğretmenlerinin İngilizce derslerinde sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenler öğrencilerin İngilizce derslerine karşı ilgisiz olduklarına, motive olmadıklarına ve sınıfta çok fazla öğrenci konuşması olduğuna inanmaktadırlar. Kopya çekme, öğretmen konuşması, talimatlar verme, öğrencilere görev verme, öğretmenlerin sesleri ve beden dillerinin önemi, kalabalık sınıfların etkisi, isteklendirme, öğretmenlerin rolleri, zaman yönetimi gibi problemler bulunmuştur.

Ünlü (2008) beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak ilişki tarama modeli ile araştırmıştır. Araştırmanın verileri, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi davranışlarında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş; spor branşı, hizmet içi eğitim alma, çalıştıkları okul düzeyi, okul takımlarının derece alması ve düzenli olarak spor yapma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin; mesleki kıdemi ile sınıf yönetimi davranışları arasında ve yeterlik algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

G. Kaya (2008) genel tarama modelini kullanarak ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci

görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri” isimli tezdeki anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve okul yöneticileri sınıf öğretmenlerini her zaman yeterli düzeyde yeterliğe sahip olarak algılamaktadırlar. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, sınıf öğretmenlerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin algılarına göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarının yöneticilerin görev türü değişkenine göre farklılaşmadığı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarının öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şentürk ve Oral (2008) Türkiye’de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları inceleyerek elde ettiği bulgu ve sonuçlardan hareketle sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgili olduğu, fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmüştür.

Ayar ve Arslan (2008) sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi performansını belirlemek için yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerine ve 4. ile 5. sınıf öğrencilerine anket uygulayarak veri toplamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansı incelendiğinde; cinsiyet açısından bayan öğretmenler lehine, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olanlar lehine, sınıf seviyesi açısından 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008) sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla genel tarama modeli ile ilköğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin; vizyon geliştirme, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkin dinleme, model olma, rehberlik etme, uygun sınıf atmosferi ve ortamı oluşturma, disiplin ve öğretimi dengede tutma, uyarı ve eleştirilerde olumlu cümleler kullanma, öğrencilerin saygılı, dürüst ve ahlaklı olmasına önem verme ve problemleriyle ilgilenme, ihtiyaçlarını bilme, öğrencileri karar alma sürecine katma ve onlara sıcakkanlı ve adil davranma

konularında sınıf yönetimi açısından oldukça önemli niteliklere sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin nitelikleri arasında anlamlı farklıklar bulunmuştur.

Çubukçu ve Girmen (2008) sınıf yönetiminin çalışma alanı olarak alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme boyutları açısından öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “alan hâkimiyeti”, en az “planlama” boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Bilgiç (2007) tarama modelindeki araştırmasında öğretmenlerin yönetim konusundaki eksikliklerinin öğrenci tarafından nasıl algılandığını, bu algılarının sınıf ortamında başarıyı nasıl etkilediğini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın iki önemli sonucu şudur: İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının tüm alt boyutlarda ve madde toplamları için kız ve erkek öğrenciler arasında, özel ve devlet ilköğretim öğrencileri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Taflan (2007) betimsel tarama metodu ile ilköğretimde sınıf yönetimi stratejilerini öğretmen görüşleri ve öğrenci algısına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler kişisel bilgiler, bağımlı değişken ise algılanan sınıf yönetimi stratejileridir. Amaç, öğretmen (cinsiyet, yaş, meslekte ki kıdem, branş, sınıf mevcutları) ve öğrenciler (cinsiyet, yaş, anne-baba ile ilişkiler, sınıf mevcutları, okul içinde ki özgürlük tanımı) açısından etkili sınıf yönetimi stratejilerini sağlamak için, algı farklılıklarını veya benzerliklerini ortaya çıkarmaktır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Öğretmenler için cinsiyet (bayan öğretmenler lehine) ve kıdem farklılıkları (kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenler lehine) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayçiçek (2007) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Uyguladıkları Sınıf Yönetimindeki Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi” adlı tarama modelindeki araştırmasında, öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerinin öğrenciler tarafından algılanmasını ve etkili sınıf yönetimini önemli görme düzeylerini

belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Etkili Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada etkili bir öğretmenin, yapılacak etkinlikleri planlaması ve uygulaması, derse zamanında ve hazırlıklı girmesi, işine bağlı kararlı ve tutarlı olması, kişisel serbest zamanlarında kendisini geliştirmesi, ön hazırlık yapması, her öğrenciye aynı düzey ve nitelikte sorumluluk, pekiştirme ve ödül vermesi, bedensel cezalardan uzak durması, beden dilini iyi kullanması ve sınıf yönetimi dersi almayanların bu konuda kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kars (2007) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçebilecek bir anket geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin, cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; kıdeme, eğitim durumuna, mezun olunan okula, bölüme ve görev yapılan okul kademesine göre toplam puan ve alt boyut puanlarında genel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Topal (2007) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiş, bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesi (demokratik/otoriter) amacıyla ilgili sınıflarda gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin olarak öğrenci, gözlemci ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları; cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, sınıflarına, sınıflarının mevcuduna ve mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, mesleklerini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre değerlendirildiğinde, öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı fark bulunmazken, kendi değerlendirmelerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleriyle, öğrencilerin ve gözlemcilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı fark

vardır. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmede verdikleri puanların ortalaması, öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. Yine öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamaları da anlamlı derecede farklıdır. Öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çandar (2007) sınıf öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisini araştırmıştır. Veri toplamak amacıyla, görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacılık anlayışında “öğrenmeyi öğrenme” sistemini kurması gereken öğretmenin, sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımda uyguladığı stratejilerden farklı bir uygulamaya başvurması gerektiği vurgulanmıştır.

İlgar (2007) özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Özel okullarda görev yapan, bayan, tek tedrisatlı okullarda görev yapan, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyan, 41 ve üzeri yaşta olan, evli veya dul-boşanmış olan, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan, öğretmen okulu mezunu, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer ile kurs ve seminer alan, sınıf mevcudu 30’dan az olan, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2007) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin adayların fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisini, adayların fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlik uygulaması deneyiminden önce ve sonra, ön test ve son test şeklinde “Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” (STEBI-B) ve “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği” (ABCC) sınıf öğretmeni adaylarına uygulanarak veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlik uygulaması deneyiminden sonra

sınıf öğretmeni adaylarının eğitim yönetimi boyutunda müdahaleciden etkileşimciye doğru yaklaştıkları, insan yönetimi boyutunda ise daha müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip oldukları bulunmuştur. Yüksek düzeyde fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde de müdahaleci bir yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur.

Denkdemir (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve bulunduğu okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yokken; kıdem süresi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 10-15 yıl ve 15 yıldan fazla görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri diğer kıdem sürelerine sahip olan öğretmenlerden farklılık göstermektedir.

Özçakır (2007) tarama modeli ile beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” ile toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışını yüksek düzeyde benimsedikleri, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını belirleyen maddelerin bazılarında ise otokratik ve ilgisizlik eğilimi gösterdikleri bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula, mesleki pozisyona ve öğretmenlik yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla ilgisiz eğilim taşımaktadırlar.

Özbebit (2007) öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğretmenlerinin; sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını, sınıf yönetim tekniklerini ve bunları kullanma sıklıklarını araştırmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığı İngilizce öğretmenin cinsiyeti, kıdemi ve çalıştığı okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı açısından kadın ve

erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yokken, ilköğretim I. ve II. kademedeki çalışan öğretmenler ile ortaöğretimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Orta vadeli müdahale stratejileri açısından ilköğretim I. ve II. kademedeki çalışan öğretmenlerle ortaöğretimde çalışan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri kıdem, cinsiyet ve okul düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Korkmaz (2007) genel tarama modeli ile ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini, etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğretmen ve 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından algılanmasını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anketi ile öğretmen ve öğrenci sınıf yönetimi ölçeği olmak üzere 4 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenler kendi sınıf yönetimi becerilerini öğrencilerin değerlendirmesine göre daha olumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin kendilerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeleri yaşlarına, bitirdikleri eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeleri cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çalıştıkları okulun resmi-özel oluşuna, eğitim formasyonlarının olup olmamasına, eğitim formasyonlarının kaynağına, sınıf veya branş öğretmeni olmalarına, toplam hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin algılanışı öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kaçınıcı sınıfta okuduklarına, kaç abla-ağabeyleri olduğuna, anne-babalarının eğitim düzeylerine, ailelerinin ekonomik durumuna, okulu-öğrenci olmayı sevme durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Özbaş Soltay (2007) son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının, 0-3 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip az deneyimli İngilizce öğretmenlerinin ve 3 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip olan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda karar verme becerileri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmada deneklerle yüz yüze söyleşi yapılmış, sonra “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği” (ABCC Inventory) uygulanmış ve daha sonra araştırmacının sınıf yönetimi üzerine geliştirdiği kontrol listesi yardımıyla denekler derslerde gözlenmiştir. Söyleşilerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde yetersizlik hissettiklerini göstermiştir. Tutum ölçeği sonuçları ise az deneyimli İngilizce

öğretmenlerinin ve deneyimsiz öğretmen adaylarının müdahaleci olmayan bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduklarını, deneyimli İngilizce öğretmenlerinin ise etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduklarını göstermiştir. Gözlem sonuçları ise deneyimli öğretmenlerin derste sınıf yönetimine ilişkin karar verme becerilerinin hiç deneyimi olmayan öğretmen adaylarına ve daha az deneyimi olan İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha gelişmiş olmadığını göstermiştir.

Yalçın (2007) tarama modeli ile genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin görüşlerine göre genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada genel liselerde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğrenci görüşleri kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğrenci görüşleri öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Demirtaş ve Özer (2007) öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veri toplamak için “Zaman Yönetimi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının zaman yönetimi ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bila (2006) özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını araştırmayı, karşılaştırmayı ve mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada; ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden, birinci kademe öğretmenlerinin, ikinci kademe öğretmenlerinden, 11-15 yıl çalışma süresindeki öğretmenlerin, diğer çalışma süresindeki öğretmenlerden,

mesleki gelişmeye yönelik çalışma yapan öğretmenlerin, yapmayan öğretmenlerden, sınıf yönetimi yaklaşımları bakımından bazı faktörlerde daha iyi oldukları bulunmuştur.

Toker Arıkan (2006) öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını, sınıf yönetimine ilişkin değerlendirmelerini, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmelerine yönelik görüşlerini ve öğretmenlerin bedensel ceza uygulayıp uygulamadıklarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Betimsel nitelikteki araştırmada ölçme aracı olarak tutum ölçeği, öğretmen anketi, öğrenci anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça bedensel ceza verme durumlarının azaldığı, sınıf yönetimi becerileri azaldıkça bedensel ceza verme durumlarının arttığı bulunmuştur. Tutum ölçeği puan ortalamaları en yüksek olan branşlar Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, en düşük olan branşlar Matematik ve Fizik'tir. Sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ortalamaları en yüksek olan branşlar Kimya ve Fizik, en düşük olan branşlar Yabancı Dil ve Tarih'tir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ortalamaları en düşük olan branşlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil ve Fizik, en yüksek olan branşlar Biyoloji, Kimya ve Tarih'tir. Öğrencilerin öğretmenlerinin bedensel ceza verme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok bedensel ceza uygulayan branşlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil, en az bedensel ceza uygulayan branşlar Kimya ve Biyoloji'dir. Öğrencilerin görüşlerine göre; sınıf yönetimi becerisi yüksek olan öğretmenler (Biyoloji, Kimya) daha az bedensel ceza uygulamakta, sınıf yönetimi becerisi düşük olan öğretmenler (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) daha fazla bedensel ceza uygulamaktadırlar.

Uğur (2006) ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve karşılaştıkları sorunları saptamayı amaçlayan betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlere bir anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sonuçta; beden eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde tepkisel yaklaşımı kullandıkları ve dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekan, idare ve diğer branş öğretmenlerinden destek alamama, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin kıyafet sorunları ile karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Altındağ (2006) Anadolu Liseleri (A.L.) ve Anadolu Teknik Liseleri (A. T. L.) yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları arasındaki farklılıkları öğretmen

ve öğrenci görüşlerine göre incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf yönetimi anketi İngilizce öğretmenlerine ve onların öğrencilerine uygulanmıştır. Okul türüne göre farklı okul öğretmenleri ve farklı okul öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat aynı tür okullardaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasındaki anlamlı fark vardır. Öğretmenler söz konusu sınıf yönetimi davranışlarını daha yüksek sıklıkta sergilediklerini, öğrenciler öğretmenlerin bu davranışları sergileme sıklığının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Kutlu (2006) tarama modeli betimsel araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. Öğretmenlerin gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ders düzenini bozucu hafif şiddette istenmeyen davranışlardır. En sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar; arkadaşlarını sürekli şikâyet etme, izin almadan konuşma, başarılı öğrencinin ilgi isteği, öğrencinin uygun olmayan zamanda konuşması, tv dizilerindeki karakterlere özenmedir. Sınıfta en az karşılaşılan istenmeyen davranışlar hırsızlık yapma ve okula gelmek istememdir. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı sözel yöntemlerin yanı sıra beden dilini kullanmaya, ileri davranış problemlerinde ise durumu değiştirme yöntemlerine başvurumaktadırlar. Öğretmenler genel olarak fiziksel cezaya karşı olsalar da, bazı öğretmenler tarafından bunun yaygın olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, en fazla olandan az olana doğru, öğrenciyi dinleyip açık iletişimde bulunma, sorunu kendi çözmeye çalışma, bakışlarla ikaz etme, nasihat verme yöntemlerini kullanmaktadır.

Doğan Burç (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler anketle toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Kohen (2006) çalışmasında özellikle sınıf içi kurallar, sınıf ortamı, sınıfta öğrenme ortamının iyileştirilmesi, sınıf yönteminde başvurulan yaklaşımlar, sınıf içerisinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunları düzeltme stratejileri, iletişim ve

sınıfta motivasyon, üniversite eğitimi, temel sorunları ve eleştirel düşünme konularını araştırmıştır. Bu araştırmada sınıf yönetiminin öğrenci ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi; öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin sınıf yönetiminde etkili olup olmadığının araştırılması ve öğretim sürecinde eşitlik, kurallardaki açıklık ve farklı öğretim yöntemlerinin öğrenci ve öğretmenlerin bakış açıları ile örtüşüp örtüşmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan anketle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin etkisinin olmadığı, ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansından çoğunlukla memnun oldukları saptanmıştır.

Özer (2006), resmi ilköğretim okullarının II. kademesinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini, 8. sınıf öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin algılarına göre araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “sınıf içi iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni ve öğretimi planlama” alt boyutları olan “Sınıf Yönetme Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim II. kademe çalışan Türkçe öğretmenleri “Sınıf Yönetme Yeterlilikleri Ölçeği”nin sınıf içi iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni, öğretimi planlama alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, ilköğretim II. kademe çalışan Türkçe öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Erol (2006) sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğini ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemleri genel tarama modeli ile araştırmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan anketle elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerde belirli bir aksaklık ve problem bulunamamıştır. Sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama mezunu olan öğretmenlerin diğerlerine, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlere, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemdekilere, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin diğer sınıfları

okutanlara, sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur.

Akın (2006) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi II dersleri için staj yapan öğrenciler, ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini gözlemlemiştir. Her gözlemden sonra öğrenciler gözlemledikleri öğretmenler için “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ni doldurmuşlardır. Ayrıca “İş Doyumu Ölçeği” ve kişisel bilgi formunu içeren bir anket araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve iş doyum düzeyleri bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşmıştır. Öğretmenlerin yüksek iş doyumunu yaşamaları için sınıf yönetimi becerileri açısından daha donanımlı hale getirilmeleri önerilmiştir.

Gezer (2006) ilköğretim II. kademesinde sanat eğitiminde sınıf yönetimi problemlerinin tespitine yönelik bir durum çalışması yapmıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Gözlemlenen sınıf içi öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmenin sınıf düzenini sağlamada otoriter öğretim tarzını benimsediği ancak yine de sınıfta disiplin sorununun olduğu sunucuna varılmıştır. İletişim sürecine bakıldığında, sınıf içi sorunları öğrencilerle konuşarak çözmelerine yardımcı olmadığı, empatik becerilerini yeterli seviyede kullanmayarak sadece sözlü ve sözsüz uyarılarla sınıfta etkileşimde bulunduğu saptanmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitimden geçirmek gibi uygulamalarla öğretmenlerin meslek içinde geliştirilmeleri onların sınıf yönetiminde yararlı olmasını sağlayacağı öngörülmüştür. Ayrıca iletişim sağlamada öğrencilerle okul dışında paylaşımlarda bulunulmalıdır. Öğrencilerin gereksinimleri göz önüne alınmalı, üniversitelerle iş birliği yapılmalıdır. Öğretmenlerin çocuk sevgisine sahip, alanında uzman, bilgi ve yeteneklerini derslerde mümkün olduğu ölçüde aktarabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalı ve öğretmen yetiştirme programlarında bunları karşılamaya yönelik sınıf yönetimi konularına ağırlık verilmelidir.

Demirtaş (2006a) ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının yönetim kuram ve yaklaşımlarından hangilerine daha yakın olduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin eylemlerini yönlendiren ve bu eylemlerin niteliğini belirleyen paradigmaları belirlemeyi ve değiştirmeyi amaçlayan deneysel (ön

test-son test kontrol gruplu desenli) bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri; tutum ve davranışlarının birbirine yakın olduğu, kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci sırasında Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi, üçüncü sırasında ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı olduğu bulunmuştur.

Denizel Güven ve Cevher (2005) resmi ve özel okullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı fark bulunmuştur. Nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu; öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsemekte, uygunsuz davranışlarla baş etmede sözel iletişimi kullanmaktadırlar.

Doğru (2005) betimsel araştırma ile ilköğretim I. kademedeki okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak "İlköğretimde Okul-Öğretmen-Aile İşbirliği Anketi" kullanılmıştır. Velilerin okulla iletişimlerine, çocuklarına ilgilerine, çocuklarına rehberlik etmelerine ilişkin görüşleri, velilerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, yaşları, gelir durumları, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekleri ve eşlerinin meslekleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, görev süresi, mezun olunan son eğitim kurumu değişkenlerine göre katılımcılık, eğitim-öğretim faaliyetleri, hizmet içi eğitim, fiziki donanım, veliye yaklaşıma ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Terzi (2001) tarama modeli ile ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi" ile toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi

anlayışını belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim; demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin tümünde demokratik eğilim sergiledikleri bulunmuştur. Ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesinin gerektiği; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde farklılaştığı bulunmuştur.

2.2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Araştırmalar

Gilpatrick (2010) tüm öğrencilerde akademik başarıyı sağlamak ve öğrenciyi istenmeyen davranışlardan caydırmak için etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek istemiştir. Araştırmanın amacı yerel bir bölgede 3. - 6. sınıflar arasındaki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tecrübe ettiklerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca öğrenme ve öğretimi engelleyen öğrenci uyumsuzluklarını ve öğretmenlerin davranış yönetimi stratejileri perspektifini araştırmak da amaçlanmıştır. İki yerel okuldaki 22 öğretmene anket uygulanmış, daha sonra 9 öğretmenin yaşadıkları deneyimler araştırmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Bulgular istenmeyen davranışlara hitap eden önleyici sınıf yönetimi uygulamaları ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Slivko (2009) etkili sınıf yönetimi stratejilerinin Yahudi gündüz okullarında kullanılıp kullanılmadığını, Yahudi gündüz okullarındaki genel çalışan (n= 77) veya Yahudi konularını çalışan (n=61) öğretmen gruplarını belirlemeyi ve muhtemelen bu stratejileri daha fazla kullanan öğretmenleri saptamayı amaçlamıştır. Özellikle, bu öğretmenlerin belirttikleri öğretmen yönergelerinin kullanımı (TD), öğrencilerin kendi düzenlemeleri ve otonomileri üzerine vurgu (SSR), kendiliğinden, süreç ve işbirliği değerlendirme (VSPC) ve öğrencilerin sosyal deneyim ve tercihleri üzerine vurgu (SC) boyutları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; Yahudi gündüz okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğu TD, SSR, VSPC ve SC boyutlarının yararlarının farkına varmışlardır. Ancak pratikte öğretmenlerin VSPC boyutunu kullanımlarına ilişkin daha fazla eşitliğe ihtiyaçları vardır. Özellikle, Yahudilikle ilgili konuları çalışan öğretmenler bu metodu genel öğretmenlerden daha az tutarlı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Lillig (2009) durumsal liderlik modelinin sınıf yönetiminde başarılı olarak kullanılıp kullanılmayacağını nitel olarak incelemiştir. Bu çalışma 6 kamu okulunda 6.-8. sınıflarda çalışan 60 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Veri toplamak için “Sınıf Öğretmenleri için Liderlik Stili Değerlendirme Ölçeği” ve “Sınıf Davranış Yönetimi Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmada, iki ölçme aracı arasında önceden yapılan iki çalışmadaki anlamlılık seviyelerinin daha üstünde pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

Prince (2009) öğretmen adaylarının öğretimleri sırasında sınıf yönetimi ile ilgili deneyim ve görüşlerini nasıl tanımladıkları sorusunu cevaplamak için 4 öğretmen adayı ile bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirme yollarını nitel bir çalışma ile tasarlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel öğretmen etkinliği araştırılmış ve çalışma süresince onların etkinliğinin gelişimi takip edilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılma ve deneyimin, yönetim becerilerinde öğretmen adaylarının güvenini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları ihtiyaç duyulan akademik sınıf yönetim becerilerinin bilgisine sahip olmuşlardır. Ancak bu bilgiyi geliştirmek ve harekete geçirmek için bir foruma ihtiyaç duymuşlardır.

Moore (2008) sınıf yönetimi stratejileri ve öğrenci başarı puanları arasındaki ilişkiyi ve ayrıca öğretim ve gerçek sınıf uygulamaları veya davranışları hakkında öğretmen tutum ve inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Westbrook-Spaniel (2008) öğretmenlerin kullandığı etkili sınıf yönetimi stratejilerini nasıl öğrendiklerini, seçtiklerini ve uyguladıklarını anlamayı amaçlamıştır. Özel becerileri belirlemek amacıyla 5 öğretmen gözlenmiş ve onlarla görüşülmüştür. Düşük gelirli okullarda etkili sınıf yönetimini öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini, seçtiklerini ve uyguladıklarını belirlemek için bu çalışmada odak grup toplantıları, öğretmenlerle görüşme ve sınıf gözlemleri kullanılmıştır. Bu süreçte öğretmenler sınıf yönetiminde üç önemli noktaya dikkat çekmişlerdir: Sınıf etkinliklerini düzenleme, etkili iletişim ve sınıf etkinliklerini izleme. Öğretmenlere göre, eğitim programları etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmak için onları yeterince hazırlayamamıştır. Bazı öğretmenlerin hala hangi sınıf yönetimi stratejilerinin etkili olduğunu merak ettikleri bulunmuştur. Etkili bir öğrenme çevresinin oluşturulabileceği stratejileri sunmanın

kolay olduğu ama öğretmenlerin bu çevreyi nasıl sürdüreceklarını öğrenmelerinin zor olduğu ifade edilmiştir.

Kunter, Baumert ve Köller (2007) ortaokul matematik derslerinde öğrencilerin ilgileri üzerinde sınıf yönetimi stratejilerinin etkisini geliştirmeyi incelemişlerdir. (400 öğrenciden alınan kesitsel, 1900 öğrenciden alınan boylamsal olan) Öğrenci anket verilerinin kullanıldığı iki çalışma rapor edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kuralı net algılamalarının ve öğretmen kontrolünün öğrencilerin ilgileri üzerinde olumlu bir ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Sadece bireysel olarak algılanan sınıf yönetimi stratejilerini ve sınıf düzeyinde öğretim özelliklerinin (toplanan öğrenci verileri) hiçbirinin ilgiyi etkilemediğini açıklayan hiyerarşik doğrusal modelleme bir öğretim yılı boyunca ilgi geliştirme üzerinde sınıf yönetiminin etkisini incelemek için kullanılmıştır. Sonuç olarak yazarlar öğrencilerin matematikle ilişkili ilgi, ihtiyaç tatmininde öğrencilerin deneyimi, matematik derslerinde öğretmen kontrolü ve kural netliği arasındaki ilişkileri belirlemek için iki çalışma yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının öğrenci ilgileri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığını belirlemede öğrenme ortamında öğrencilerin kişisel deneyimlerinin önemli bir rol oynayabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu çalışma etkili sınıf yönetiminin öğretimsel niteliğin anahtar bir özellik olduğu fikrini kanıtlamaya çalışmıştır.

Grift (2007) araştırmasında dört ülkede (İngiltere, Belçika, Almanya ve Hollanda) gözlem aracı yardımıyla müfettişlerin denetim ve değerlendirmeleri sırasında veri toplamıştır. Öğretimin niteliğinin “verimli sınıf yönetimi”, “güvenli ve uyarıcı sınıf iklimi”, “açık öğretim”, “öğretimin uyarlanması” ve “öğretme-öğrenme stratejileri” bu beş unsur ile ilgili olarak geçerli ve güvenilir olarak karşılaştırılabileceğini göstermiştir. Bu dört ülkede öğretmenler arasında birkaç puanlık bir fark olduğu, öğretim niteliğinin bu beş yönünün öğrenci katılımı, tutum, davranış ve başarı ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Alvarez (2007) sınıftaki saldırganlığa karşılık öğretmen hazırlığının (eğitiminin) etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre sınıf yönetimini desteklemede önceden alınan eğitimin önemi onaylanmıştır.

Pedota (2007) yeni ve deneyimli öğretmenlerin günlük rutin işlerine etkili sınıf yönetimi tekniklerini katarak sınıfta öğretimi en üst düzeye çıkarmak için kullandıkları çalışma stratejilerini araştırmıştır.

Watson (2006) sınıfta ortak sorunlarıyla başa çıkmak için hazırlık eksiklikleri olan birkaç deneyimsiz öğretmenin endişeleri üzerine araştırma yapmıştır. Deneyimsiz öğretmenler etkili sınıf yönetimi ve disiplin becerilerinin önemi ile birlikte çalışma süresi boyunca öğretimi tasarladıklarını, etkililiğin öneminin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu, planlamayı, hazırlığı ve konu hakkında yeterli bilgi üzerine vurguyu içerir. Bu öğretmenler ilköğretim bölgelerindeki kolej sınıfları tarafından iyi hazırlandıklarını, ama bilim alanında daha az desteklendiklerini belirtmişlerdir.

Pavlik (2006) sınıf içinde meydana gelen olumlu ve olumsuz öğrenci davranışlarına karşı çeşitli yönetim tekniklerini araştırmıştır. Bu çalışma, aksaklıkların olmadığı bir ortamda öğrenmek için fırsat eşitliği olan bütün öğrenciler için etkili öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlamıştır. Toplanan veriler, tüm öğrencileri teşvik eden bir öğrenme çevresinin nasıl oluşturulacağı hakkında araştırmacılara güçlü fikirler ve çalışma delili sağlamak için kullanılmıştır. Sonuçlar, birçok yönetim tekniğinin öğrenci davranışı karşısında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Penner (2005) Kelowna’da bir okulda staj yapan Victoria Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarını ve onların sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Sınıf yönetimi eğitiminin eksikliğinden dolayı öğretmen adaylarının öğretim yeteneklerinde güvenden yoksun oldukları bulunmuştur. Üniversitede etkili sınıf yönetimi eğitiminin olmadığı, sınıf yönetiminin öğretmen adaylarında baskı ve strese sebep olduğu ve sınıf yönetiminin eğitimin önemli bir parçası olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmen adaylarına uygulamaya başlamadan önce etkili sınıf yönetimi dersinin öğretilmesi, sınıf yönetimi eğitiminin öğretmen adaylarının uygulamaları ile eş zamanlı yürütülmesi gerektiği önerilmiştir.

Hamelin (2003) nitel bir araştırma ile sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıfta sözsüz iletişimin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Verimli öğrenme çevresini sürdürmede beden dili ve jestlerin rolünü incelemiştir. Öğrenmeye elverişli bir çevre oluşturmak için öğretmenlerin kullandığı stratejileri araştırmıştır. Veri toplama araçları olarak alan notları, gözlem, video, açık uçlu öğretmen anketi ve görüşme kullanılmıştır. Bulgular; bekleme süresi, yakınlık ve “öğretmen bakışı” gibi sözel olmayan sinyallerin etkinliğini içerir.

Kaliska (2002) en etkili sınıf yönetimi tekniklerini ve uygulamalarını araştırmayı ve belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, olumlu öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için

yönetmeye devam etmeyi, sınıf disiplini ile ilişkili literatür ve araştırmaların eleştirel analizini ve kapsamlı bir eleştirisini içerir. Sınıfa düzeni ve verimli öğrenmeyi geri getiren etkili sınıf yönetimi planına öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür.

Steinbeck (1996) 25 öğretmenin profilini Myers-Briggs Tip Göstergesiyle (Myers-Briggs Type Indicator) belirlenen öğretmen kişisel özelliklerini ve belirli kriterlerle ilgili olarak genel nüfus için Myers-Briggs Tip Göstergesinin standartlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma için seçilen denekler sınıf yöneticileri olarak etkililiklerinden dolayı kasten seçilmişlerdir. Bu araştırma, ayrıca etkili sınıf yöneticilerinin yaşadığı hizmet öncesi eğitimin doğasını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi deneyimlerinin sınıf yönetim becerileri ve çalışmadaki deneklerin etkililiği ile olumlu yönde ilgili olduğu hipotezi desteklenmiştir.

Kenney (1994) durum çalışması ile, ilköğretimde 8 özel öğretim öğretmenini 3 ay boyunca gözleyerek bilgisayar kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini öğrenci davranışlarını teşvik etmek için kullandıklarını belirlemiştir. 4 öğretmeni deney grubuna 4 öğretmeni kontrol grubuna katmıştır. Ayrıca gözlem ve görüşme ile veri toplanmıştır. Sonuçta, tüm öğretmenlerin bir dizi etkili bilgisayar kullanımına dayalı yönetim stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Bilgisayar kullanıldığı zaman, araştırmanın deneysel kısmı kontrol grubu lehine sonuçlanmıştır. Hem nitel hem de nicel veriler bilgisayar destekli yönetimin etkili öğretimi teşvik etmede bilgisayarla bütünleştirilmiş eğitimin değerini desteklemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması (kaynak tarama, veri toplama araçları [anket, gözlem ve görüşme formu], veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırmacının rolü, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanması), verilerin çözümü ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Metodoloji, delillerin nasıl toplanacağını ve onlardan nasıl anlam çıkarılacağını belirttiği için (Anderson ve Burns, 1989) araştırmaya başlamadan önce araştırmanın modelinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmalar, yapıldığı çevreye veya araştırma ortamlarına göre saha ve laboratuvar araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntemine veya zamanına göre tarihî, betimsel ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir (Kaptan, 1998). Bu araştırma yapıldığı çevre açısından saha, düzeyi açısından uygulama, yöntemi açısından ise betimsel tarama türü bir araştırma olarak nitelendirilebilir. Uygulama araştırmaları var olan sorunlara çözüm yolları bulur, ayrıca kuramsal araştırmalar yoluyla ulaşılan genel ilke ve yasalardan günlük problemlerin çözümünde ne dereceye kadar yararlanabileceğini saptamaya, kanıtlamaya çalışır (Kaptan, 1998).

Bir araştırmaya başlamadan önce bir araştırmacı üç şeye ihtiyaç duyar: Bunlar, çalışmanın amacını tanımlayan soru veya sorular seti, verilerin toplanması ve yorumlanmasına rehberlik edecek kavramsal çerçeve ve sorulara cevap vermede ihtiyaç duyulan verileri toplamak için bir plandır (Anderson ve Burns, 1989). Benzeri sınıf içi araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bu yapıya dikkat edilerek çalışma yürütülmüştür.

Nitel ve nicel araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinden dolayı, gitgide araştırmacılar aynı araştırma içinde bu araştırma geleneklerini birleştiren çalışmaları

kullanılmaktadırlar (Johnson ve Christensen, 2004). Buna karma yöntem de denilmektedir.

Nitel araştırma, olayları doğal ortamlarında inceleyen ve onları anlamak, açıklamak, yorumlamak için çoklu metotlar kullanan bir araştırma şeklidir (Arsenault ve Anderson, 1998). Farklı araştırma metotlarını ayırmaktan çok bunları birbirlerini destekleyici bir biçimde kullanmak nitel verileri tanımlamak için daha yararlı olur (Dey, 1993). Araştırmacı verideki yargı vasıtasıyla nitel veriyi yorumlayıcı yöntemlerle analiz eder (Anderson, 1998).

Toplanacak veri türünün özelliğinden dolayı önceden daha açık olduğu için nicel araştırma tasarımı nitel araştırmaya göre daha zor olabilir (Verma ve Mallick, 1999). Ayrıca nicel veri sayılarla, nitel veri anlamlarla ilgilidir (Dey, 1993). Ancak nitel ve nicel araştırmanın birbirini dışlamadığı belirtilmelidir (Verma ve Mallick, 1999). Aksine birbirini destekleyecek şekilde yapılması araştırmaları güçlendirmektedir.

Nicel ve nitel veri arasındaki sayı ve anlam ayırımında, sadece anlamı iletmek için kullanılan sayıları yanlış ele almaktan kaçınılmalıdır. Sayı ve anlam birbirini destekledikçe araştırma anlam kazanır. Karşılaştırma yapıldığında nitel değerlendirmeler nicel ölçümlere göre daha az hassas ve standart hale getirilmiştir. En kararlı nitel araştırmada bile nicel analiz tamamen göz ardı edilemez ve uygulanan nicel ölçümler sadece nitel değerlendirme temelinde başarılı olabilir (Dey, 1993).

Karma yöntemde (mixed method research) araştırmacı araştırmacının bir kısmında nicel diğer kısmında nitel araştırma paradigmasını kullanır. Yani nitel ve nicel araştırma eş zamanlı veya sırayla kullanılır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı karma bir araştırmadır. Araştırma, nicel veriler elde edildikten sonra, nitel verilerle güçlendirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin görüşleri yardımıyla etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak ön değerlendirme yapmak için betimsel tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2003, 77). Bu yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan

araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1998). Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez. Bilinmek istenen şey orada durmaktadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” ortaya çıkarabilmektir (Karasar, 2003). Bu model çerçevesinde, önce eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında neler yapılması gerektiğini derinlemesine ortaya koymak için araştırmaya nitel bir boyut kazandırılmıştır.

Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak kabul edilebilir (Yin, 2003). Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır; böylece zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğundan sonuçların genellenmesi uygun olmaz. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Durum çalışması özellikle küçük ölçekli olan sosyal araştırmalarda oldukça geniş bir şekilde kullanılmakta (Denscombe, 1998) ve belirli bir olayı değerlendirmek veya analiz etmek için çoklu kaynakların kullanıldığı bütüncül bir araştırmadır (Arsenault ve Anderson, 1998; McMilan ve Schumacher, 2001). Bu araştırmada olduğu gibi, durum çalışması, bir anketi takip eden bir çalışma olarak kullanılabilir (Bell, 1993). Araştırmanın nitel kısmında, nitel araştırma desenlerinden “Durum Çalışması” (case study) deseni kullanılmış, veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş, etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak sınıf öğretmenleriyle ve eğitim müfettişleriyle görüşme yapılmıştır. Durum çalışması çeşitlerinden olan gözlemsel durum çalışmasında ana veri toplama tekniği katılımlı gözlemdir ve çalışmanın merkezinde özel bir örgüt olan sınıf veya sınıfın bir yönü kullanılabildiğinden (Bogdan ve Biklen, 2007) dolayı ayrıca sınıf

öğretmeni adayları yardımıyla sınıf öğretmenlerini gözlemlemeye yönelik yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Veri çeşitlemesi (Data triangulation), insan davranışının birkaç yönünü ortaya çıkarmaya çalışan, veri toplamının iki veya daha fazla yönteminin kullanılmasıdır (Cohen ve Manion, 2007). Bu çalışmada da anket, gözlem ve görüşme yöntemleri ile veri çeşitlemesine gidilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın nicel ve nitel evreni; Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde çalışan 55 eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcılardan, aynı ilçelerin ilköğretim okullarının I. kademesinde çalışan 1464 sınıf öğretmeninden ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 3. sınıfında öğrenim gören, “Sınıf Yönetimi” dersini almış ve “Okul Deneyimi” dersini alan 118 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Evrendeki sınıf öğretmeni, eğitim müfettişi ve eğitim müfettişi yardımcısı sayılarına ilişkin bilgiler adı geçen ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri verilerinden (Aziziye ilçesinde 221, Palandöken ilçesinde 539, Yakutiye ilçesinde 704 olmak üzere toplam 1464 sınıf öğretmeni); sınıf öğretmeni adaylarının sayılarına ilişkin bilgiler adı geçen fakültenin öğrenci işleri verilerinden alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın nicel evrenini oluşturan Erzurum ilinde çalışan eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarının tamamına ulaşıldığı için araştırmanın eğitim müfettişleri evreninden örneklem alınmamıştır. Yine araştırmanın nicel evrenini oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının tamamına ulaşıldığı için araştırmanın öğretmen adayı evreninden örneklem alınmamıştır. Ancak Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin sayısı fazla olduğu için araştırmanın sınıf öğretmeni evreninin tamamına ulaşmanın ekonomik olanaklar ve zaman açısından mümkün olmadığı düşünülerek ve yansızlık ilkesi dikkate alınarak araştırmanın sınıf öğretmeni evreninden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden örneklem seçilirken çalışmada sınıf bazında analiz yapabilmek için birleştirilmiş sınıflı okullar

örneklem dışında tutulmuştur, geriye kalan okullardaki sınıf öğretmenleri üzerinden örneklem seçilmiştir. Buna göre birleştirilmiş sınıflı okullar dışarıda tutulduktan sonra Aziziye ilçesindeki 12, Palandöken ilçesindeki 29 ve Yakutiye ilçesindeki 47 okuldan oranlı küme ve tesadüfi örnekleme teknikleriyle seçilen Aziziye ilçesinden 5, Palandöken ilçesinden 18 ve Yakutiye ilçesinden 19 okuldaki 615 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel örneklemini oluşturmuştur.

Evrenin büyüklüğünün belli olduğu durumlarda örneklem büyüklüğünü saptamak için aşağıdaki formül kullanılabilir (<http://www.istatistikanaliz.com>).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

N: Evrendeki birey sayısı (1464)

p: İncelenecek olayın görülüş sıklığı (0,5)

q: İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p=0,5)

t: Güven düzeyinin değeri (1,96)

d: Katlanılabilir hata oranı (0,05)

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq} \cong 305$$

Örneklem alınan okullara gidildiğinde belirlenen bu sayıdan daha fazla sınıf öğretmeni gönüllü olarak anketleri doldurduğundan değerlendirmeye alınan anket sayısı 615'tir. Sınıf öğretmeni örneklemini, sınıf öğretmeni evreninin % 42'sini oluşturmuştur. Bu sayısal değerlere göre sınıf öğretmeni örnekleminin sınıf öğretmeni evrenini temsil ettiği söylenebilir.

Araştırmalarda nicel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan olasılık temelli örnekleme yöntemleri ve nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemleri de kendi içinde kullanılma amaçlarına göre çeşitli isimlerle anılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmanın nitel kısmında veri toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Nitel araştırmada örneklem büyüklüğü için bir kural yoktur. Örneklem büyüklüğü; araştırmanın amacına, yararlı ve güvenilir olabilecek, mevcut zaman ve kaynaklarla yapılabilecek, bilmek istediğiniz şeye bağlı (Patton, 2002) olduğu için yarı

yapılandırılmış görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişleri ile sınıf içi gözlem yapmayı gönüllü olarak kabul eden sınıf öğretmeni adayları bu araştırmanın nitel örneklemini oluşturmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla anket, nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır.

Nicel verileri toplamak için Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okullarının I. kademesinde çalışan sınıf öğretmenlerine *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”* ve Erzurum ilinde çalışan eğitim müfettişlerine *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”* uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden EK 1’deki, eğitim müfettişlerinden EK 2’deki anketlerde görülen ifadeleri etkili bulup bulmadıklarını anketlerin sol taraflarında bulunan ve kendilerine en uygun olan seçeneğe işaretlemeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden EK 1’deki ankette görülen ifadeleri uygulayıp uygulamadıklarını; eğitim müfettişlerinden EK 2’deki ankette görülen ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulayıp uygulamadıklarını, anketin sağ taraflarında bulunan ve kendilerine göre en uygun olan seçeneğe işaretlemeleri istenmiştir.

Nitel verileri toplamak için; Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okullarının I. kademesinde çalışan sınıf öğretmenlerinden ve Erzurum ilinde çalışan eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarında gönüllü olanlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini gözlemlenmelerinde kullanacakları yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarından EK 3’teki sınıf içi gözlem formunda görülen ifadeleri etkili bulup bulmadıklarını sınıf içi gözlem formunun sol tarafında bulunan ve kendilerine en uygun olan seçeneğe işaretlemeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından EK 3’teki sınıf içi gözlem formunda görülen ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulayıp uygulamadıklarını sınıf içi gözlem formunun sağ taraflarında bulunan ve kendilerine göre en uygun olan seçeneğe işaretlemeleri istenmiştir.

3.4.1. Kaynak tarama

Araştırmacı araştıracağı belli konularda daha önce yapılmış olan çalışmalarını, bununla ilgili temel kaynakların ve başvurma kitaplarının neler olduğunu öğrenmek ister (Tütengil, 1981). Araştırmacı araştırma yaparken iki şeyi aydınlatmak amacındadır ve zorundadır. Bunlar araştırma konusu ile ilgili var olan bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesidir ve bu bilgiler ışığında ele aldığı konuyla ilgili henüz daha üzerinde araştırma yapılmamış, aydınlatılmamış problemlerin bilgilerine ulaşmaktır (Aslantürk, 1999). Bu nedenle araştırma probleminin ve bunun çözümünün ayrıntılı olarak ortaya konulması için ilk önce kaynak taraması yapılmıştır. Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulması için;

- 1) Eğitim ve sınıf yönetimi ile ilgili literatürden,
- 2) Yerli ve yabancı literatürden,
- 3) Eğitim bilimleri veya öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan sempozyum ve kongre kitapçıklarından,
- 4) Konuyla ilgili yerli ve yabancı tezlerden,
- 5) İnternet veri tabanlarından yararlanılmıştır.

Bu veriler, sistemli kayıtlar tutularak toplanmıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda araştırmanın hangi bölümlerden oluşacağına, nasıl bir yöntem izleneceğine ve hangi kaynaklardan yararlanılacağına karar verilmiştir.

3.4.2. Veri toplama araçları

Betimsel tarama (survey) denince akla gelen ilk şey, anket ve mülakat teknikleridir. Ankette, bir problemle ilgili olarak bireylerin bilgi, tecrübe ve ilgilerini anlamak için yapılan soruşturmalar akla gelir (Aslantürk, 1999). Çok yaygın bilgi toplama yollarından biri olan anket, sistematik olarak bireylerin sosyal uyum, ilgi, tutum ve eğilimlerini belirlemede kullanılan bir tekniktir. Kişiler duygularını ve fikirlerini yüz yüze ilişkilerin baskıları olmaksızın belirttikleri için anket, grup içi görüşme yöntemlerinden daha avantajlı bir özellik gösterir (Beydoğan, 1998). Bir anketin amacı analiz edilebilen bilgi elde etmek, karşılaştırmalar yapmak ve modeller çıkarmaktır. Anketlerde, mümkün olduğunca aynı koşullarda tüm katılımcılara aynı sorular sorulur. Soru üslubu görüldüğü kadar kolay değildir ve tüm soruların tüm

katılımcılara aynı şeyi ifade etmesini sağlamak için dikkatli ön uygulama gerekir. Bilgi toplamak için hangi metot kullanılırsa kullanılsın, amaç araştırmacıların sadece betimleme yapması için değil, aynı zamanda karşılaştırma yapabilmeleri için aynı sorulara çok sayıda bireylerden gelen cevaplar toplamaktır. Eğer bir anketin ön uygulaması iyi yapılmış ve iyi yapılandırılmışsa, bilgi elde etmenin nispeten hızlı ve ucuz bir yolu olabilir (Bell, 1993). Ayrıca muhtemelen eğitim araştırmalarında en yaygın başvurulan veri toplama metodu olarak görüşme (Arsenault ve Anderson, 1998) kullanılmaktadır.

Araştırmalarda amaçlara uygun olarak toplanan veriler olgusal ve yargısal olarak sınıflandırılabilir. Olgusal veriler kişisel yargılardan bağımsız, herkesin üzerinde anlaşabileceği türden gözlenebilir ölçütleri olan gerçeklerdir. Kaynak kişilerin yaşı, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, medeni durumu, cinsiyeti ve mesleği ile ilgili bilgiler olgusal verilerdir. Yargısal veriler öznedir, yorum gerektirir; ilgi, tutum, görüş gibi psikolojik ve sosyolojik özellikler bu türden verilerle belirlenebilmektedir (Balcı, 2001; Karasar, 2003). Etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin mevcut rollerinin düzeylerini ve yeni rollerini belirlemek için nicel ve nitel verilere dayalı olarak yapılan bu araştırmada toplanan olgusal ve yargısal veriler anketler, görüşme ve sınıf içi gözlem formları yardımıyla elde edilmeye çalışılmıştır. Anketlerin, yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf içi gözlem formlarının hazırlanmasında yapılan işlemlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.4.2.1. Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi anketi

Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini almak üzere etkili sınıf yönetimi anketi hazırlanmıştır. Bu anketin hazırlanması için büyük oranda kaynak taramasından, ilgili araştırmalardan yararlanılmış ve araştırmanın amacına uygun olan anket ifadelerinden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan anket maddeleri danışman öğretim üyesi ve çeşitli üniversitelerde çalışan alan uzmanlarının ve eğitim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda; kapsam, içerik, yapı ve görünüş açısından değerlendirilmiş ve öneriler dikkate alınarak anket tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca anket maddelerinin dil ve ifade yönünden daha iyi hale getirilmesi için Türk Dili uzmanlarından yardım alınmış ve gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Geliştirilen bu anket daha sonra, çalışma grubuna uygulanmadan önce örnekleme temsil eden 193 sınıf öğretmeni üzerinde ön uygulamaya alınmıştır. Ön uygulama sırasında sınıf öğretmenlerinden gelen eleştiriler araştırmacı tarafından not edilmiş, bu öneriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış ve danışman öğretim üyesiyle tekrar incelenerek anket asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulamaya hazır hale gelen “*etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi*”nde; onu olgusal veriler olan “kişisel bilgiler”, (diğerleri yargısal veriler olmak üzere) sekizi “öğretmenin kişisel özellikleri”, on beşi “öğretimi planlama”, beşi “sınıf ortamının düzeni”, on dördü “davranışların düzenlenmesi”, beşi “zaman yönetimi”, on biri “ilişkilerin düzenlenmesi”, on biri “sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkiler” ve yedisi “sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı tepkiler” ile ilgili toplam 86 madde bulunmaktadır.

Anketler uygulandıktan sonra hatalı veya eksik yanıtlananların çıkarılmasıyla, 829 sınıf öğretmeninden 615 sınıf öğretmenin anket formları değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini oluşturan sınıf öğretmeni sayılarının okullara göre dağılımı Tablo 3.1’dedir.

Tablo 3.1.

Araştırmanın nicel örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin okullara göre dağılımı

Aziziye İlçesi		Verilen Anket	Değerlendirmeye Alınan Anket
1	19 Mayıs İlköğretim Okulu	14	13
2	23 Nisan İlköğretim Okulu	13	10
3	Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu	12	10
4	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	10	9
5	Vali Vefik Kitapçıgil İlköğretim Okulu	23	14
Toplam		72	56
Palandöken İlçesi		Verilen Anket	Değerlendirmeye Alınan Anket
1	70.Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	24	11
2	Abdurrahman Gazi İlköğretim Okulu	12	12
3	Alparslan İlköğretim Okulu	30	27
4	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Ok.	15	14
5	Başöğretmen İlköğretim Okulu	22	18
6	Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	20	17
7	Haşim Işcan İlköğretim Okulu	26	24
8	Kayakyolu Çimento Müş. İşveren Sen. İlköğretim Ok.	30	20
9	Kazım Yurdalan İlköğretim Okulu	10	10
10	Mehmetçik İlköğretim Okulu	20	20
11	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	10	9
12	Nihat Kitapçı İlköğretim Okulu	12	12
13	Osman Gazi İlköğretim Okulu	26	22
14	Polis Amca İlköğretim Okulu	32	23
15	Sabahattin Solakoğlu İlköğretim Okulu	16	13
16	Saltukbey İlköğretim Okulu	23	18
17	Yıldızkent İMKB İlköğretim Okulu	20	8
18	Dereboğazi İlköğretim Okulu	5	5
Toplam		353	283
Yakutiye İlçesi		Verilen Anket	Değerlendirmeye Alınan Anket
1	12 Mart İlköğretim Okulu	20	16
2	Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	20	13
3	Celal Akın İlköğretim Okulu	26	22
4	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	25	18
5	Dumlupınar İlköğretim Okulu	12	9
6	Edip Somunoğlu İlköğretim Okulu	9	9
7	Evrenpaşa İlköğretim Okulu	22	16
8	Halitpaşa İlköğretim Okulu	20	13
9	Hilalkent 125.Yıl İlköğretim Okulu	20	11
10	İnönü İlköğretim Okulu	28	18
11	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	20	8
12	Kocatepe İlköğretim Okulu	28	5
13	Kültür Kurumu İlköğretim Okulu	25	24
14	Merkez Şehitler İlköğretim Okulu	19	16
15	Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim Okulu	16	16
16	Sabancı İlköğretim Okulu	30	14
17	Şükrüpaşa İlköğretim Okulu	29	19
18	Tatbikat İlköğretim Okulu	20	15
19	Veyisefendi İlköğretim Okulu	15	14
Toplam		404	276
GENEL TOPLAM		829	615

*“Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”*ne son şekli verildikten sonra, kişisel bilgilerin (olgusal verilerin) farklı düzenlenmesi dışında aynı anket maddeleri üzerinde karşılaştırma yapabilmek için eğitim müfettişlerine yönelik olarak yine bu anket kullanılmıştır.

Uygulamaya hazır hale gelen *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”*nde; on biri olgusal veriler olan “kişisel bilgiler” ve diğerleri yargısal veriler olmak üzere toplam 87 madde bulunmaktadır.

Anketler uygulandıktan sonra hatalı veya eksik yanıtlananların çıkarılmasıyla, 55 eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcısından 41 eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcısının anket formları değerlendirilmeye alınmıştır.

3.4.2.2. Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu

*“Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”*ne son şekli verildikten sonra aynı anket maddeleri üzerinde karşılaştırma yapabilmek için kişisel bilgiler (olgusal veriler) farklı düzenlenerek sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu oluşturulmuştur.

Uygulamaya hazır hale gelen *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu”*nda; dördü olgusal veriler olan “kişisel bilgiler”, yine dördü olgusal veriler olan “gözlenen sınıf öğretmeni ile ilgili bilgiler” ve diğerleri yargısal veriler olmak üzere toplam 84 madde bulunmaktadır.

118 sınıf öğretmeni adayından yapılandırılmış sınıf içi gözlem yapmayı kabul eden 86 sınıf öğretmeni adayının uyguladığı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formlarında hatalı ya da eksik bilgiler olmadığından yapılandırılmış gözlem formlarının tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Geliştirilen *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”*, *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”* ve *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu”* Likert tipi üçlü dereceleme ölçeği niteliğinde, etkililik (1: etkisiz, 2: kısmen etkili, 3: etkili) ve uygulama (1: uygulamıyorum, 2: kısmen uyguluyorum, 3: uyguluyorum) olmak üzere iki boyutlu olarak hazırlanmıştır. Maddelerdeki ifadeler 1’den 3’e doğru değerlendirilecek şekilde puanlanmıştır.

3.4.2.3. Etkili sınıf yönetimi yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi görüşme formu

Araştırmanın nicel verilerinin analizleri de dikkate alınarak sınıf öğretmenleri, eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarıyla ön görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ve alan uzmanlarıyla yapılan fikir alışverişleri sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları şekillendirilmiştir. Sonra bunların ön uygulaması yapıldıktan sonra yine alan uzmanlarının yardımıyla sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine ve eğitim müfettişlerine yönelik bilgiler Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan eğitim müfettişlerine ve müfettiş yardımcılarına yönelik olgusal veriler

Kod ve Cinsiyet	Deneyim	Mezuniyet ve Lisansüstü Eğitim Durumu	Görüşme sayfa sayısı, Branş ve Yaş
M1 Bay	15 yıl öğretmenlik - 15 yıl müfettişlik - Toplam 30 yıl	Eğitim Enstitüsü Tarih Böl./Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği - Y. Lisans Tarih	13 Tarih Öğretmeni-50
M2 Bay	8 yıl öğretmenlik - 14 yıl müfettişlik- Toplam 22	Eğitim Yüksek Okulu/Eğitim Yöneticiliği	13 Sınıf Öğretmeni-45
M3 Bay	10 yıl öğretmenlik - 14 yıl okul müdürlüğü- 8 yıl müfettişlik - Toplam 32 yıl	Eğitim Yönetimi	12 Sınıf Öğretmeni-53
MY1 Bay	11 yıl öğretmenlik ve idarecilik - 2 yıl müfettiş yardımcılığı - Toplam 13 yıl	Özel Eğitim	17 Görme Engelli Sınıf Öğretmeni-39
MY2 Bay	1 yıl birleştirilmiş bir sınıfta müdür yetkili öğretmenlik - 10 yıl öğretmenlik - 2 yıl müfettiş yardımcılığı - Toplam 13 yıl	Eğitim Yönetimi ve Planlaması	15 Sınıf Öğretmeni-33
MY3 Bay	9 yıl öğretmenlik - 3 yıl rehber öğretmenlik - 5 yıl yöneticilik - 2 yıl müfettiş yardımcılığı -Toplam 19 yıl	Eğitim Yönetimi ve Denetimi - Y. Lisans Eğitim Yönetimi ve Denetimi	29 Sınıf Öğretmeni-39

Tablo incelendiğinde görüşmeye katılan eğitim müfettişlerinin ve müfettiş yardımcılarının tümünün bay ve yaşlarının 33-53 arasında olduğu görülmektedir. Dördünün branşı sınıf öğretmenliği, diğerlerinin görme engelli sınıf öğretmenliği ve tarih öğretmenliğidir. Toplam hizmet süreleri 13-32 yıl arasında değişmektedir. Biri özel eğitim olmak üzere genel olarak hepsi eğitim yönetimi mezundur; biri tarih ve diğeri eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmıştır. Yapılan görüşmelerde toplam

99 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Tabloda görüşmeye katılan eğitim müfettişleri için M, eğitim müfettişi yardımcılarını için MY alfabetik kodları kullanılmıştır.

Tablo 3.3.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine yönelik olgusal veriler

Kod ve Cinsiyet	Deneyim	Mezuniyet ve Lisansüstü Eğitim Durumu	Görüşme sayfa sayısı, Branş ve Yaş
Ö1 Bay	10 yıl	Arap Dili ve Edebiyatı	6 Sınıf Öğretmeni-36
Ö2 Bay	9 yıl	Sınıf Öğretmenliği- Doktora Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	12 Sınıf Öğretmeni-31
Ö3 Bayan	6 yıl	Fen-Edebiyat Fak. Tarih Böl.	5 Sınıf Öğretmeni-34
Ö4 Bay	23 yıl	Eğitim Yüksek Okulu	26 Sınıf Öğretmeni-49
Ö5 Bay	15 yıl	Sınıf Öğretmenliği- Doktora Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9 Sınıf Öğretmeni-37
Ö6 Bay	7 yıl	Sınıf Öğretmenliği- Y. Lisans Sınıf Öğretmenliği	4 Sınıf Öğretmeni-29
Ö7 Bay	16 yıl	Sınıf Öğretmenliği	17 Sınıf Öğretmeni-37
Ö8 Bay	15 yıl	Ziraat Fakültesi	13 Sınıf Öğretmeni-40
Ö9 Bay	13 yıl	Sınıf Öğretmenliği	14 Sınıf Öğretmeni-38
Ö10 Bayan	8 yıl	Sınıf Öğretmenliği	7 Sınıf Öğretmeni-30
Ö11 Bayan	38 yıl	Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü Matematik Böl.	8 Sınıf Öğretmeni-54
Ö12 Bay	8 yıl	Sınıf Öğretmenliği	9 Sınıf Öğretmeni-32
Ö13 Bay	6 yıl	Sınıf Öğretmenliği	6 Sınıf Öğretmeni-28
Ö14 Bay	9 yıl	Fen-Edebiyat Fak. Fizik Böl.- Doktora Fizik	5 Sınıf Öğretmeni-30
Ö15 Bayan	11 yıl	Fen-Edebiyat Fak.Sanat Tarihi Böl.	6 Sınıf Öğretmeni-38
Ö16 Bayan	15 yıl	Fen-Edebiyat Fak. Kimya Böl.	10 Sınıf Öğretmeni-37
Ö17 Bay	13 yıl	Ziraat Fakültesi	13 Sınıf Öğretmeni-40

Tablo incelendiğinde görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin 12'sinin bay, 5'inin bayan ve yaşlarının 28-54 arasında olduğu görülmektedir. Toplam hizmet süreleri 6-38 yıl arasında değişmektedir. Sekizi sınıf öğretmenliği, diğerleri farklı alanlardan mezun olmakla birlikte ikisi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, biri Fizik alanında doktora; biri sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmıştır. Yapılan görüşmelerde toplam 170 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Tabloda görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri için Ö alfabetik kodu kullanılmıştır.

3.4.2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracının (etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketinin) ön uygulaması yapıldıktan sonra elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistic Program for Social Sciences) paket programına aktarılmış, güvenirlilik analizinde Cronbach Alfa Katsayısından faydalanılmıştır. Verilerin güvenirlilik analiziyle; “anket ile ölçülmek istenen ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin analiz dışı bırakılarak, ölçeğin iç

tutarlığının artırılması amaçlanmıştır” (Baş, 2003, 191). Bu doğrultuda öncelikle faktör bazında değişkenlerin güvenilirliği artırılmış, daha sonra tüm ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. “Güvenirlilik değeri bir ölçme aracının tekrarlanan ölçümlerde aynı sonucu verme derecesinin göstergesi” (Baş, 2010, 144) olduğundan güvenilirliği olumsuz etkileyen maddeler ölçekten çıkarılarak değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu işlemler sayesinde etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketine son şekli verildikten sonra aynı anket maddeleri üzerinde karşılaştırma yapabilmek için kişisel bilgiler (olgusal veriler) farklı düzenlenerek eğitim müfettişlerine yönelik olarak anket, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu oluşturulmuştur. Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni (ön ve asıl uygulama) anketi, etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi ve etkili sınıf yönetimi yapılandırılmış sınıf içi gözlem formunun her bir alt boyutuna ve tüm boyutlarına ve ayrıca etkililik ve uygulama boyutlarına yönelik güvenilirlik katsayıları Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4.

Etkili sınıf yönetimi anketlerinin ve sınıf içi gözlem formunun güvenilirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Gözlem Formu ve Anketler	Etkililik Boyutu	Uygulama Boyutu
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,67	,78
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,74	,83
	ESY Müfettiş Anket Formu	,90	,81
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,81	,85
Öğretimi Planlama	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,83	,85
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,84	,87
	ESY Müfettiş Anket Formu	,95	,84
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,86	,86
Sınıf Ortamının Düzeni	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,51**	,56**
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,58	,62
	ESY Müfettiş Anket Formu	,70	,58
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,65	,67
Davranışların Düzenlenmesi	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,86	,86
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,88	,87
	ESY Müfettiş Anket Formu	,93	,83
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,87	,86
Zaman Yönetimi	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,70	,72
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,70	,72
	ESY Müfettiş Anket Formu	,92	,85
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,78	,66
İlişkilerin Düzenlenmesi	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,83	,85
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,83	,85
	ESY Müfettiş Anket Formu	,92	,81
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,86	,82

Tablo 3.4 (devamı)

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlara Karşı Tepkiler	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,79	,76
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,79	,77
	ESY Müfettiş Anket Formu	,62	,57
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,72	,50**
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlara Karşı Tepkiler	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,59**	,75
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,69	,75
	ESY Müfettiş Anket Formu	,79	,79
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,71	,64
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Pilot)	,94	,95
	ESY Sınıf Öğretmeni Anket Formu (Asıl)	,95	,96
	ESY Müfettiş Anket Formu	,98	,95
	ESY Öğretmen Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu	,95	,95

Cronbach Alfa (α) katsayısına bakarak bir ölçeğin güvenilirliği hakkında şöyle yorum yapılabilir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kayış, 2006). Bu bilgiler ışığında Tablo 3.4'deki katsayılara bakıldığında, yanlarında ** bulunan alfa değerlerinin güvenilirliği düşük, ama diğer tüm değerler oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirilebilir. Ancak tüm alt boyutların genel toplamına bakıldığında sınıf içi gözlem formunun ve anketlerin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre **“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”**, **“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”** ve **“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni aday sınıf içi gözlem formu”**nun güvenilirlik düzeyi yeterlidir.

Pek çok geçerlilik ölçütlerinden söz edilebilir, ancak en çok yararlanılanlar: İçerik, muhteva geçerliliği (content validity), uygulama (deneysel) geçerliliği (predictive validity), yapı geçerliliğidir (construct validity) (Karasar, 2003, 151).

Bu araştırmada geçerlilik ölçütlerinden biri olarak içerik, muhteva geçerliliğinden yararlanılmıştır. İçerik geçerliliği, ölçme aracındaki maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgilidir ve “uzman görüşü” ne göre belirlenir. Bunun için, önce bir grup uzman ölçme amaçlarını ve bu amaçların gerektirdiği içerik çözümlenmelerini yaparak hazırlanmış maddelerin bu amaçları ve içeriği temsil edip edemeyeceğini tartışır. İçerik geçerliliğini belirlemek için yapılacak ilk iş; hazırlanan test, anket veya benzeri ölçme aracını ve

amaçlarını bir “uzman gruba” incelemektir. Uzmanların önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılabilir (Karasar, 2003).

İçerik-muhteva geçerliği çalışmasından sonra anketin yapı geçerliğini test etmek için, anketin etkililik ve uygulama boyutları açısından “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı” ile her bir alt boyut ve her bir alt boyutun birbiri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 3.5.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketinin ön uygulamasının etkililik boyutunda “tüm alt boyutların genel toplamı” ile her bir alt boyutun ve her bir alt boyutun birbirleri arasındaki ilişkileri gösteren veriler

Etkililik Boyutu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğretmenin Kişisel Özellikleri (1)		,649**	,349**	,626**	,549**	,542**	,318**	,340**	,713**
Öğretimi Planlama (2)			,441**	,691**	,691**	,622**	,403**	,418**	,836**
Sınıf Ortamının Düzeni (3)				,492**	,466**	,498**	,293**	,366**	,606**
Davranışların Düzenlenmesi (4)					,662**	,735**	,425**	,432**	,863**
Zaman Yönetimi (5)						,605**	,364**	,412**	,769**
İlişkilerin Düzenlenmesi (6)							,383**	,478**	,815**
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler (7)								,474**	,673**
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler (8)									,636**
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı (9)									

** p<.01 düzeyinde çift yönlü anlamlı

Tablo 3.6.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketinin ön uygulamasının uygulama boyutunda “tüm alt boyutların genel toplamı” ile her bir alt boyutun ve her bir alt boyutun birbirleri arasındaki ilişkileri gösteren veriler

Uygulama Boyutu	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğretmenin Kişisel Özellikleri (1)		,697**	,374**	,607**	,525**	,687**	,427**	,526**	,777**
Öğretimi Planlama (2)			,529**	,660**	,610**	,704**	,407**	,520**	,843**
Sınıf Ortamının Düzeni (3)				,544**	,464**	,520**	,421**	,459**	,658**
Davranışların Düzenlenmesi (4)					,600**	,706**	,539**	,580**	,859**
Zaman Yönetimi (5)						,665**	,350**	,485**	,727**
İlişkilerin Düzenlenmesi (6)							,525**	,621**	,874**
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler (7)								,593**	,703**
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler (8)									,756**
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı (9)									

** p<.01 düzeyinde çift yönlü anlamlı

Tablo 3.5 ve Tablo 3.6’da görüldüğü gibi etkililik ve uygulama boyutlarının ayrı ayrı ilişki düzeyini görmek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmış ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı” ile her bir alt boyut arasındaki ve her bir alt boyutun birbirleri arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu korelasyon düzeyi “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın ve her bir alt boyutun beklenen ölçümü yapabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu araştırmada ölçme aracının (etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketinin) geçerlik durumunu belirlemek için kaynak taraması yapılmış; danışman öğretim üyesinin, alan uzmanlarının ve daha önce benzer türde çalışma yapan araştırmacıların görüşlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca ön uygulama sırasında ölçme aracının kapsamına, yapısına, içeriğine ve görünüşüne ilişkin uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış; danışman öğretim üyesi ve alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda ölçme aracı üzerinde tekrar düzeltmeler yapılmış ve böylece ölçme aracının kullanılabilirliği de sağlanarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Kapsam geçerliliği için uzman görüşünden yararlanılmış ve ayrıca ön uygulama verileri üzerinde yapı geçerliğini test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra ankete son şekli verilmiş daha sonra anketin kişisel bilgileri (olgusal verileri) eğitim müfettişlerine göre değiştirilerek eğitim müfettişlerine anket ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik sınıf içi gözlem formu oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalardan dolayı, araştırmada kullanılan anketler ve sınıf içi gözlem formunun yeterli güvenilirlik ve geçerlilik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme metinlerinin içerik analizinde kodlamanın güvenilirliği için görüşmelerden rastgele seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı, eğitim yönetimi alanında doktora yapan bir araştırma görevlisi ve danışman öğretim üyesi ayrı ayrı kodlama yapmıştır. Sonuçlar karşılaştırılarak, kodlamanın önyargı ve yanlış anlamadan uzak, ortak bir bakış açısına göre yapılması sağlanmıştır.

3.4.2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, çalışmanın nicel kısmında anketleri dağıtıp uygulamış ve toplamış; çalışmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşmeleri sınıf öğretmenleri, eğitim

müfettişleri ve müfettiş yardımcıları ile bizzat kendi yapmış ve bu görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir. Bu aşamada görüşülen kişileri etkilememeye çalışmıştır. Ayrıca gönüllü sınıf öğretmeni adaylarından sınıf öğretmenlerini gözlemleyip yapılandırılmış gözlem formunu doldurmaları istenmiştir.

3.4.2.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması

Hazırlanan anketlerin uygulanması için, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Erzurum İli Valilik Makamı'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma için geliştirilen *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”* ve *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”*nin uygulanması, 2008-2009 öğretim yılının II. döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örnekleme oluşturan okullara anket formları dağıtılırken okul yöneticileri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve izin onayı okul idaresine teslim edilmiştir. *“Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”* ve *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”* uygulanmadan önce sınıf öğretmenleri, eğitim müfettişleri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Bu çalışma için gönüllü olan sınıf öğretmeni adaylarından, bir dönem boyunca uygulamaya gittikleri “Okul Deneyimi” çalışmaları sırasında sınıf öğretmenlerini gözlemleyerek yapılandırılmış *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu”*nu doldurmaları istenmiştir. “Okul Deneyimi” uygulamasında sınıf öğretmenlerini nasıl gözlemleyip, sınıf içi gözlem formunu nasıl dolduracakları hakkında sınıf öğretmeni adaylarına bilgilendirici eğitim toplantısı verilmiştir. Daha sonra uygulamaya giden öğretmen adaylarından sürekli gözlemledikleri bir öğretmeni dikkate alarak yapılandırılmış sınıf içi gözlem formunu doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yasal izin alındıktan sonra Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenleri ve Erzurum ilinde çalışan eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılığı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda bu ilçelerin 8 farklı ilköğretim okulunda çalışan 17 sınıf öğretmeni ile, yine bu ilde 3 tanesi eğitim müfettişi yardımcısı olmak üzere toplam 6 eğitim müfettişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeyi kabul eden gönüllü sınıf öğretmenleri, eğitim müfettişleri ve

müfettiş yardımcıları ile araştırmacının daha sonra iletişime geçebilmesi için uygulanan anketlerin altına bu gönüllü kişilerin iletişim bilgilerini not etmeleri için kısa bir yönerge yazılmıştır. Bu iletişim bilgileri aracılığı ile gönüllü öğretmenler, eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarında ulaşılmış ve bu kişilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler anket uygulamalarının bitirilip bunların ön değerlendirilmesi yapıldıktan sonra 2009-2010 öğretim yılı içinde yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anketlerin uygulanmasından sonra hatalı ya da eksik doldurulan anketler çıkartılarak kalan anketler değerlendirmeye alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine ve eğitim müfettişlerine uygulanan anketlerden ve sınıf öğretmeni adaylarının doldurduğu sınıf içi gözlem formlarından elde edilen veriler kodlanmış ve istatistiksel işlemler yapmak için bilgisayarda SPSS paket programına aktarılmıştır. Bu veriler üzerinde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bu işlemler frekans, yüzde, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizidir. Varyans analizi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu durumlarda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla (çoklu karşılaştırma testi olan) Post Hoc LSD analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan sınıf öğretmeni, eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarının görüşleri, kendilerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sınıf öğretmenleri, eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılığı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme süreleri sınıf öğretmenleri için ortalama 12-124, eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılığı için ortalama 46-124 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında sözel olmayan ifadeler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmiştir. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıklardan dolayı metinler üzerinde Türkçe dilbilgisi kuralları dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Anlamlı kaybolma riskinin olduğu durumlarda ifadeler aynı şekilde tırnak içinde verilmiş, sözel olmayan ifadeler parantez içinde belirtilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda eğitim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarında 99, sınıf öğretmenlerinden 170 olmak üzere toplam 269 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

Sosyal olguların yoruma açık olmasından dolayı bu olguları kavramaya çalışırken önyargı ve öznellikten kurtulmak için içerik analizi yapılır. İçerik analizinde gözlenen sosyal olgulardan gözlemlenemeyen çıkarımlarda bulunulur (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006; Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Elde edilen nitel veriler bilgisayarda NVivo 8 paket programına aktarılarak bunlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler NVivo 8 paket programı yardımıyla modeller haline getirilerek araştırmanın nitel bulguları bölümünde şekilsel olarak sunulmuştur. Kodlama çalışması sırasında elde edilen bu metinler üzerinde en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kişi numaraları ve harfleri kullanılmıştır. M harfi eğitim müfettişlerini, MY harfleri eğitim müfettişi yardımcılarını, Ö harfi ise sınıf öğretmenlerini, bu harflerin yanındaki sayılar ise onların görüşülen kaçınıcı kişi olduklarını belirtmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ve eğitim müfettişlerine uygulanan anketlerden ve sınıf öğretmeni adaylarının doldurduğu sınıf içi gözlem formlarından elde edilen veriler önce tablolar halinde sunulmuş, daha sonra bu tablolara ilişkin değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Tablolarda yer alan “%” yüzde oranını; “f” frekansı; “n” birey sayısını; “ \bar{X} ” aritmetik ortalamayı; “Ss” standart sapmayı; “F” varyans değerini; “p” farkın anlamlılık düzeyini; “sd” serbestlik derecesini; “t” t testi değerini belirtmektedir.

Araştırmanın bu kısmında bulgular her bir alt boyuta ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”na göre sunulmuştur. Ayrıca ilgili kaynaklar incelendiğinde, araştırmada incelenen alt başlıkların tümünü içeren sınıf yönetimi ölçeğine rastlanmadığından ve ölçme araçlarının araştırmacının kendisi tarafından geliştirildiğinden dolayı ortaya çıkan bulgularla yapılan çalışmalar arasında doğrudan karşılaştırmalar yapılamamıştır. Ancak benzer olan çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden, eğitim müfettişlerinden ve sınıf öğretmeni adaylarından toplanan istatistiksel bilgilere ilişkin veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının istatistikî bilgileri

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		Sınıf Öğretmeni		Eğitim Müfettişi		Sınıf Öğretmeni Adayı	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Bay	266	43,3	39	95,1	38	44,2
	Bayan	349	56,7	2	4,9	48	55,8
	Toplam	615	100	41	100	86	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	52	8,5	-	-	-	-
	6-10 yıl	216	35,1	3	7,3	-	-
	11-15 yıl	223	36,2	19	46,4	-	-
	16-20 yıl	61	10,0	2	4,8	-	-
	21-25 yıl	28	4,5	1	2,5	-	-
	26 yıl ve üstü	35	5,7	16	39,0	-	-
	Toplam	615	100	41	100	-	-
En son bitirilen okul/öğretim programı	Eğitim Enstitüsü	20	3,3	4	9,8	-	-
	Eğitim Yüksek Okulu	34	5,5	-	-	-	-
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	240	39,0	9	22	-	-
	Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği	94	15,3	19	46,3	-	-
	Eğitim Fakültesi Dışında Bir Fakülte	211	34,3	6	14,6	-	-
	Diğer	16	2,6	3	7,3	-	-
	Toplam	615	100	41	100	-	-
Lisansüstü eğitim alma durumu	Hayır	558	90,7	28	68,3	-	-
	Evet	57	9,3	13	31,7	-	-
	Toplam	615	100	41	100	-	-
Lisansüstü eğitimi eğitimle ilgili	Hayır	45	78,9	-	-	-	-
	Evet	12	21,1	-	-	-	-
	Toplam	57	100	-	-	-	-
Sınıftaki ortalama öğrenci sayıları	12-20	57	9,3	-	-	8	9,3
	21-25	155	25,2	-	-	32	37,2
	26-30	184	29,9	-	-	36	41,9
	31-35	154	25,0	-	-	7	8,1
	36 ve üstü	65	10,6	-	-	3	3,5
	Toplam	615	100	-	-	86	100
SY ile ilgili hizmet içi kursa/seminere vb. katıldınız mı?	Katıldım	292	47,5	23	56,1	-	-
	Katılmadım	323	52,5	18	43,9	-	-
	Toplam	615	100	41	100	-	-
Kendinizi SY'de yeterli buluyor musunuz?	Evet	421	68,5	30	73,2	37	43,0
	Kısmen	187	30,4	11	26,8	43	50,0
	Hayır	7	1,1	-	-	6	7,0
	Toplam	615	100	41	100	86	100
Hizmet öncesi SY ile ilgili ders aldınız mı?	Evet	310	50,4	24	58,5	-	-
	Hayır	305	49,6	17	41,5	-	-
	Toplam	615	100	41	100	-	-
Sınıf öğretmenleri SY'de yeterli midir?	Evet	-	-	4	9,8	63	73,3
	Kısmen	-	-	35	85,3	16	18,6
	Hayır	-	-	2	4,9	7	8,1
	Toplam	-	-	41	100	86	100
Mesleğinizi seviyor musunuz?	Evet	590	95,9	34	82,9	75	87,2
	Hayır	25	4,1	7	17,1	11	12,8
	Toplam	615	100	41	100	86	100

Sınıf öğretmenlerine uygulanan etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi ile ilgili yüzde ve frekans bilgileri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketinden elde edilen yüzde ve frekans bilgileri

Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anket Formu		Etkililik Boyutu			Uygulama Boyutu		
Alt Boyutlar	Maddeler	Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
			f	%	f	%	f
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.	8	165	442	22	288*	305
		1,3	26,8	71,9	3,6	46,8	49,6
	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.	3	41	571	17	41	557
		,5	6,7	92,8	2,8	6,7	90,6
	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.	2	29	584*	17	37	561*
		,3	4,7	95,0	2,8	6,0	91,2
	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.	3	54	558	15	59	541
		,5	8,8	90,7	2,4	9,6	88,0
	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.	6	106	503	16	165	434
		1,0	17,2	81,8	2,6	26,8	70,6
İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.	24*	208*	383	39*	276	300	
	3,9	33,8	62,3	6,3	44,9	48,8	
Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.	3	58	554	16	93	506	
	,5	9,4	90,1	2,6	15,1	82,3	
Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.	12	114	489	22	123	470	
	2,0	18,5	79,5	3,6	20,0	76,4	
Öğretimi Planlama	Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.	1	87	527	14	253	348
		,2	14,1	85,7	2,3	41,1	56,6
	Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.	9	91	515	21	189	405
		1,5	14,8	83,7	3,4	30,7	65,9
	Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.	1	94	520	13	146	456
		,2	15,3	84,6	2,1	23,7	74,1
	Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.	4	118	493	12	236	367
		,7	19,2	80,2	2,0	38,4	59,7
	Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.	4	130	481	13	170	432
		,7	21,1	78,2	2,1	27,6	70,2
	Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fıkra, şarkı, espri vb.) faydalanma.	4	92	519	13	167	435
		,7	15,0	84,4	2,1	27,2	70,7
	Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.	2	97	516	13	155	447
		,3	15,8	83,9	2,1	25,2	72,7
	Bir grup öğrenci veya tek tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözlemleme.	9	99	507	19	126	470
		1,5	16,1	82,4	3,1	20,5	76,4
	Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.	10	179	426	32*	244	339
	1,6	29,1	69,3	5,2	39,7	55,1	
Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.	5	135	475	29	262*	324	
	,8	22,0	77,2	4,7	42,6	52,7	
Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.	2	85	528	8	89	518*	
	,3	13,8	85,9	1,3	14,5	84,2	
Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.	1	53	561*	12	106	497	
	,2	8,6	91,2	2,0	17,2	80,8	
Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.	14*	203*	398	18	238	359	
	2,3	33,0	64,7	2,9	38,7	58,4	
Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.	3	109	503	14	171	430	
	,5	17,7	81,8	2,3	27,8	69,9	
Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.	2	77	536	8	146	461	
	,3	12,5	87,2	1,3	23,7	75,0	

Tablo 4.2 (devamı)

Sınıf Ortamının Düzeni	Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.	f	22	151	442	65	224	326
		%	3,6	24,6	71,9	10,6	36,4	53,0
	Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.	f	9	97	509	23	146	446
		%	1,5	15,8	82,8	3,7	23,7	72,5
	Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.	f	13	108	494	25	138	452
		%	2,1	17,6	80,3	4,1	22,4	73,5
Sınıf Ortamının Düzeni	Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.	f	7	54	554*	15	58	542*
		%	1,1	8,8	90,1	2,4	9,4	88,1
	Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.	f	107*	283*	225	147*	324*	144
		%	17,4	46,0	36,6	23,9	52,7	23,4
	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.	f	2	88	525	9	131	475
		%	,3	14,3	85,4	1,5	21,3	77,2
Davranışların Düzenlenmesi	Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.	f	7	130	478	16	200*	399
		%	1,1	21,1	77,7	2,6	32,5	64,9
	İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.	f	7	134	474	16	168	431
		%	1,1	21,8	77,1	2,6	27,3	70,1
	Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.	f	9*	146*	460	17	192	406
		%	1,5	23,7	74,8	2,8	31,2	66,0
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.	f	6	71	538	9	91	515
		%	1,0	11,5	87,5	1,5	14,8	83,7
	Kurallara uyarak öğrencilere model olma.	f	2	54	559*	10	65	540
		%	,3	8,8	90,9	1,6	10,6	87,8
	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.	f	5	87	523	8	65	542*
		%	,8	14,1	85,0	1,3	10,6	88,1
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.	f	7	143	465	24	184	407
		%	1,1	23,3	75,6	3,9	29,9	66,2
	İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.	f	3	90	522	9	74	532
		%	,5	14,6	84,9	1,5	12,0	86,5
	Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.	f	5	119	491	11	157	447
		%	,8	19,3	79,8	1,8	25,5	72,7
Davranışların Düzenlenmesi	Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.	f	3	110	502	11	162	442
		%	,5	17,9	81,6	1,8	26,3	71,9
	Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeden çözmeye çalışma.	f	2	78	535	12	125	478
		%	,3	12,7	87,0	2,0	20,3	77,7
	Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.	f	12	129	474	27*	183	405
		%	2,0	21,0	77,1	4,4	29,8	65,9
Zaman Yönetimi	Kurallara uyumu kontrol etme.	f	1	84	530	10	113	492
		%	,2	13,7	86,2	1,6	18,4	80,0
	Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.	f	16	149	450	29	295	291
		%	2,6	24,2	73,2	4,7	48,0	47,3
	Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.	f	25*	212*	378	33*	307*	275
		%	4,1	34,5	61,5	5,4	49,9	44,7
Zaman Yönetimi	Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.	f	8	150	457	28	262	325
		%	1,3	24,4	74,3	4,6	42,6	52,8
	Derse zamanında başlama ve derse zamanında bitirme.	f	4	65	546	8	97	510*
		%	,7	10,6	88,8	1,3	15,8	82,9
	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.	f	4	61	550*	14	152	449
		%	,7	9,9	89,4	2,3	24,7	73,0

Tablo 4.2 (devamı)

İlişkilerin Düzenlenmesi	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kabul etme.	f	5	105	505	10	154	451
		%	,8	17,1	82,1	1,6	25,0	73,3
	Öğrencilerin, farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlama.	f	5	89	521	9	82	524
		%	,8	14,5	84,7	1,5	13,3	85,2
	Öğrencilerin, birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını sağlama.	f	3	96	516	8	70	537
		%	,5	15,6	83,9	1,3	11,4	87,3
	Sınıftaki her öğrenciye ismen hitap etme.	f	1	41	573*	10	33	572*
		%	,2	6,7	93,2	1,6	5,4	93,0
	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme.	f	-	74	541	10	81	524
		%	-	12,0	88,0	1,6	13,2	85,2
	Öğrencilerin özel günlerinin (doğum günü, hastalık vb.) farkında olma.	f	21*	168*	426	65*	258*	292
		%	3,4	27,3	69,3	10,6	42,0	47,5
	Öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturma.	f	5	128	482	19	204	392
		%	,8	20,8	78,4	3,1	33,2	63,7
İletişimde sözlü iletişimle beraber beden dilini kullanma.	f	2	83	530	6	121	488	
	%	,3	13,5	86,2	1,0	19,7	79,3	
Öğrencilere karşı ılımlı davranma.	f	7	120	488	7	149	459	
	%	1,1	19,5	79,3	1,1	24,2	74,6	
Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama.	f	3	51	561	7	99	509	
	%	,5	8,3	91,2	1,1	16,1	82,8	
Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde orta düzeyde hakimiyet-işbirliği oluşturma.	f	12	101	502	11	142	462	
	%	2,0	16,4	81,6	1,8	23,1	75,1	
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf huzurunda uyarma.	f	49	290*	276	39	293*	283
		%	8,0	47,2	44,9	6,3	47,6	46,0
	Öğrencinin yerini değiştirme.	f	27	258	330	31	231	353
		%	4,4	42,0	53,7	5,0	37,6	57,4
	Sınıf kurallarını hatırlatma.	f	23	194	398	13	124	478*
		%	3,7	31,5	64,7	2,1	20,2	77,7
	Öğrenci ile özel konuşma.	f	6	117	492*	20	119	476
		%	1,0	19,0	80,0	3,3	19,3	77,4
	Davranışı görmezden gelme.	f	210*	238	167	209*	252	154
		%	34,1	38,7	27,2	34,0	41,0	25,0
	Konu ile ilgili sorular sorma.	f	9	178	428	15	181	419
		%	1,5	28,9	69,6	2,4	29,4	68,1
	Sevdiği şeylerden mahrum bırakma.	f	75	259	281	101	272	242
		%	12,2	42,1	45,7	16,4	44,2	39,3
Görev ve sorumluluk verme.	f	8	126	481	14	126	475	
	%	1,3	20,5	78,2	2,3	20,5	77,2	
Bir süre sessiz kalıp bekleme.	f	70	240	305	73	233	309	
	%	11,4	39,0	49,6	11,9	37,9	50,2	
Yanına yaklaşarak dersi anlatma.	f	36	213	366	54	218	343	
	%	5,9	34,6	59,5	8,8	35,4	55,8	
Beden dili ile uyarma.	f	26	207	382	32	207	376	
	%	4,2	33,7	62,1	5,2	33,7	61,1	
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Öğrenciyi notla ödüllendirme.	f	24	155	436	45	199*	371
		%	3,9	25,2	70,9	7,3	32,4	60,3
	Öğrenci çalışmalarını sergileme.	f	1	66	548	10	97	508
		%	,2	10,7	89,1	1,6	15,8	82,6
	Öğrenciyi yalnızken bireysel övme.	f	51*	159*	405	66*	199*	350
		%	8,3	25,9	65,2	10,7	32,4	56,2
	Manevi ödül kullanma (başını okşama, sözel övgü, alkışlama vb.).	f	1	55	559*	11	54	550*
		%	,2	8,9	90,9	1,8	8,8	89,4
	Maddi ödül kullanma (kalem, şeker vb. verme).	f	17	150	448	31	182	402
		%	2,8	24,4	72,8	5,0	29,6	65,4
Uygun davranışı diğer öğrencilere örnek gösterme.	f	5	96	514	17	82	516	
	%	,8	15,6	83,6	2,8	13,3	83,9	
Çalışmalarına semboller (yıldız, imza vb.) koyma.	f	3	77	535	14	93	508	
	%	,5	12,5	87,0	2,3	15,1	82,6	

Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4 incelendiğinde her bir alt boyutun etkililik ve uygulama boyutlarında dikey sütunlarda en yüksek yüzdeye sahip olan seçeneğin frekansının yanına * sembolü konulmuştur; en düşük yüzdeye sahip olan seçeneğin

frekans ve yüzdesinin altı çizili olarak gösterilmiştir. Ayrıca her alt boyuttun maddelerinde yatay satırlarda en yüksek yüzdeye sahip olan seçenekler **koyu** olarak gösterilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri etkili sınıf yönetimi anketinin her bir alt boyutunun yüzde ve frekanslarına bakıldığında; etkililik boyutunda daha çok “etkili” seçeneği; uygulama boyutunda daha çok “uyguluyorum” seçeneği işaretlenmiştir. Ancak uygulama boyutunda “uyguluyorum” seçeneğindeki frekans ve yüzde değerleri etkililik boyutundaki “etkili” seçeneğine göre daha düşüktür. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadeleri etkili buldukları ancak bu ifadeleri uygulamada güçlük çektikleri söylenebilir.

Eğitim müfettişlerine uygulanan etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi ile ilgili yüzde ve frekans bilgileri Tablo 4.3.’de görülmektedir.

Tablo 4.3.

Etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketinden elde edilen yüzde ve frekans bilgileri

Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Anket Formu		Etkililik Boyutu			Uygulama Boyutu		
Alt Boyutlar	Maddeler						
		Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.	f 1	19	21	8*	30	<u>3</u>
		% 2,4	46,3	51,2	19,5	73,2	<u>7,3</u>
	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.	f 1	16	24	2	24	15
		% 2,4	39,0	58,5	4,9	58,5	36,6
	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.	f -	<u>13</u>	28*	4	21	16*
		% -	<u>31,7</u>	68,3	9,8	51,2	39,0
	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.	f 1	15	25	5	30	6
		% 2,4	36,6	61,0	12,2	73,2	14,6
	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.	f -	16	25	2	31	8
		% -	39,0	61,0	4,9	75,6	19,5
İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.	f 1	23*	17	7	29	5	
	% 2,4	56,1	41,5	17,1	70,7	12,2	
Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.	f 2*	16	23	<u>1</u>	32*	8	
	% 4,9	39,0	56,1	<u>2,4</u>	78,0	19,5	
Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.	f -	17	24	6	24	11	
	% -	41,5	58,5	14,6	58,5	26,8	

Tablo 4.3 (devamı)

Öğretimi Planlama	Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.	f	5*	15	21	5	32*	4
		%	12,2	36,6	51,2	12,2	78,0	9,8
	Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.	f	4	15	22	4	32*	5
		%	9,8	36,6	53,7	9,8	78,0	12,2
	Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.	f	4	15	22	8	29	4
		%	9,8	36,6	53,7	19,5	70,7	9,8
	Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.	f	2	18	21	11	27	3
		%	4,9	43,9	51,2	26,8	65,9	7,3
	Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.	f	2	17	22	7	27	7
		%	4,9	41,5	53,7	17,1	65,9	17,1
	Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fıkra, şarkı, espri vb.) faydalanma.	f	3	13	25*	7	24	10
		%	7,3	31,7	61,0	17,1	58,5	24,4
	Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.	f	1	15	25*	10	26	5
		%	2,4	36,6	61,0	24,4	63,4	12,2
	Bir grup öğrenci veya tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözlemleme.	f	2	17	22	6	30	5
		%	4,9	41,5	53,7	14,6	73,2	12,2
	Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.	f	2	19	20	13*	20	8
		%	4,9	46,3	48,8	31,7	48,8	19,5
	Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.	f	4	17	20	13*	22	6
		%	9,8	41,5	48,8	31,7	53,7	14,6
Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.	f	2	14	25*	8	20	13*	
	%	4,9	34,1	61,0	19,5	48,8	31,7	
Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.	f	2	19	20	6	28	7	
	%	4,9	46,3	48,8	14,6	68,3	17,1	
Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.	f	2	24*	15	4	28	9	
	%	4,9	58,5	36,6	9,8	68,3	22,0	
Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.	f	2	18	21	3	31	7	
	%	4,9	43,9	51,2	7,3	75,6	17,1	
Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.	f	3	17	21	7	26	8	
	%	7,3	41,5	51,2	17,1	63,4	19,5	
Sınıf Ortamının Düzeni	Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.	f	3*	17	21	11*	23	7
		%	7,3	41,5	51,2	26,8	56,1	17,1
	Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.	f	3*	14	24	5	27	9
		%	7,3	34,1	58,5	12,2	65,9	22,0
	Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.	f	-	15	26	2	31*	8
		%	-	36,6	63,4	4,9	75,6	19,5
Sınıf Ortamının Düzenlenmesi	Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.	f	-	12	29*	5	16	20*
		%	-	29,3	70,7	12,2	39,0	48,8
	Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.	f	2	31*	8	10	27	4
		%	4,9	75,6	19,5	24,4	65,9	9,8
	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.	f	1	14	26	2	32	7
		%	2,4	34,1	63,4	4,9	78,0	17,1
Davranışların Düzenlenmesi	Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.	f	4*	19	18	12*	22	7
		%	9,8	46,3	43,9	29,3	53,7	17,1
	İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.	f	2	12	27	6	32	3
		%	4,9	29,3	65,9	14,6	78,0	7,3
	Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.	f	2	24*	15	6	24	11*
		%	4,9	58,5	36,6	14,6	58,5	26,8
	Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.	f	1	14	26	4	26	11*
		%	2,4	34,1	63,4	9,8	63,4	26,8
	Kurallara uyarak öğrencilere model olma.	f	-	13	28*	5	26	10
		%	-	31,7	68,3	12,2	63,4	24,4
	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.	f	3	17	21	6	28	7
		%	7,3	41,5	51,2	14,6	68,3	17,1
	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.	f	3	13	25	9	24	8
		%	7,3	31,7	61,0	22,0	58,5	19,5
	İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.	f	1	16	24	5	29	7
		%	2,4	39,0	58,5	12,2	70,7	17,1
	Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.	f	1	23	17	3	32	6
		%	2,4	56,1	41,5	7,3	78,0	14,6
Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.	f	1	18	22	9	25	7	
	%	2,4	43,9	53,7	22,0	61,0	17,1	
Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışma.	f	1	21	19	4	31	6	
	%	2,4	51,2	46,3	9,8	75,6	14,6	
Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.	f	2	18	21	7	29	5	
	%	4,9	43,9	51,2	17,1	70,7	12,2	
Kurallara uyumu kontrol etme.	f	1	19	21	3	34*	4	
	%	2,4	46,3	51,2	7,3	82,9	9,8	

Tablo 4.3 (devamı)

Zaman Yönetimi	Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.	f	7*	13	21	16*	19	6
		%	17,1	31,7	51,2	39,0	46,3	14,6
	Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.	f	4	24*	13	8	28*	5
		%	9,8	58,5	31,7	19,5	68,3	12,2
	Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.	f	4	16	21	13	25	3
	%	9,8	39,0	51,2	31,7	61,0	7,3	
Derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme.	f	1	16	24	9	25	7*	
	%	2,4	39,0	58,5	22,0	61,0	17,1	
Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.	f	3	13	25*	9	25	7*	
	%	7,3	31,7	61,0	22,0	61,0	17,1	
İlişkilerin Düzenlenmesi	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kabul etme.	f	-	15	26	3	27	11
		%	-	36,6	63,4	7,3	65,9	26,8
	Öğrencilerin, farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlama.	f	3	18	20	5	28	8
		%	7,3	43,9	48,8	12,2	68,3	19,5
	Öğrencilerin, birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını sağlama.	f	-	14	27	3	28	10
		%	-	34,1	65,9	7,3	68,3	24,4
	Sınıftaki her öğrenciye ismen hitap etme.	f	-	10	31*	5	15	21*
		%	-	24,4	75,6	12,2	36,6	51,2
	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme.	f	1	15	25	7	27	7
		%	2,4	36,6	61,0	17,1	65,9	17,1
	Öğrencilerin özel günlerinin (doğum günü, hastalık vb.) farkında olma.	f	4*	20	17	13*	22	6
		%	9,8	48,8	41,5	31,7	53,7	14,6
	Öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturma.	f	1	21*	19	7	31*	3
		%	2,4	51,2	46,3	17,1	75,6	7,3
	İletişimde sözlü iletişimle beraber beden dilini kullanma.	f	-	17	24	5	26	10
	%	-	41,5	58,5	12,2	63,4	24,4	
Öğrencilere karşı ılımlı davranma.	f	1	17	23	2	28	11	
	%	2,4	41,5	56,1	4,9	68,3	26,8	
Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama.	f	1	16	24	2	25	14	
	%	2,4	39,0	58,5	4,9	61,0	34,1	
Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde orta düzeyde hakimiyet-işbirliği oluşturma.	f	1	21*	19	5	27	9	
	%	2,4	51,2	46,3	12,2	65,9	22,0	
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf huzurunda uyarma.	f	8	26	7	2	25	14
		%	19,5	63,4	17,1	4,9	61,0	34,1
	Öğrencinin yerini değiştirme.	f	9	27	5	1	25	15
		%	22,0	65,9	12,2	2,4	61,0	36,6
	Sınıf kurallarını hatırlatma.	f	-	25	16	3	16	22*
		%	-	61,0	39,0	7,3	39,0	53,7
	Öğrenci ile özel konuşma.	f	2	15	24	2	30	9
		%	4,9	36,6	58,5	4,9	73,2	22,0
	Davranışı görmezden gelme.	f	12*	26	3	12*	19	10
		%	29,3	63,4	7,3	29,3	46,3	24,4
	Konu ile ilgili sorular sorma.	f	2	20	19	-	32	9
		%	4,9	48,8	46,3	-	78,0	22,0
	Sevdiği şeylerden mahrum bırakma.	f	9	22	10	7	25	9
		%	22,0	53,7	24,4	17,1	61,0	22,0
	Görev ve sorumluluk verme.	f	1	15	25*	3	34*	4
	%	2,4	36,6	61,0	7,3	82,9	9,8	
Bir süre sessiz kalıp bekleme.	f	2	24	15	4	30	7	
	%	4,9	58,5	36,6	9,8	73,2	17,1	
Yanına yaklaşarak dersi anlatma.	f	7	21	13	4	29	8	
	%	17,1	51,2	31,7	9,8	70,7	19,5	
Beden dili ile uyarma.	f	-	28*	13	-	31	10	
	%	-	68,3	31,7	-	75,6	24,4	
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Öğrenciyi notla ödüllendirme.	f	-	21	20	1	24	16*
		%	-	51,2	48,8	2,4	58,5	39,0
	Öğrenci çalışmalarını sergileme.	f	2	16	23*	3	28	10
		%	4,9	39,0	56,1	7,3	68,3	24,4
	Öğrenciyi yalnızken bireysel övme.	f	3*	24*	14	3	35*	3
		%	7,3	58,5	34,1	7,3	85,4	7,3
	Manevi ödül kullanma (başını okşama, sözel övgü, alkışlama vb.).	f	1	17	23*	1	28	12
		%	2,4	41,5	56,1	2,4	68,3	29,3
	Maddi ödül kullanma (kalem, şeker vb. verme).	f	2	24*	15	3	31	7
		%	4,9	58,5	36,6	7,3	75,6	17,1
Uygun davranışı diğer öğrencilere örnek gösterme.	f	2	20	19	5*	24	12	
	%	4,9	48,8	46,3	12,2	58,5	29,3	
Çalışmalarına semboller (yıldız, imza vb.) koyma.	f	-	19	22	4	25	12	
	%	-	46,3	53,7	9,8	61,0	29,3	

Tablo 4.3’de eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini değerlendirdikleri etkili sınıf yönetimi anketinin her bir alt boyutunun yüzde ve frekanslarına bakıldığında; etkililik boyutunda daha çok “kısmen etkili” ve “etkili” seçenekleri; uygulama boyutunda “kısmen uyguluyorlar” seçeneği işaretlenmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri anketlerdeki bulgularla karşılaştırıldığında; eğitim müfettişlerinin etkili sınıf yönetimi anketinin etkililik boyutundaki ifadeleri sınıf öğretmenlerine göre daha az etkili bulduklarını ve uygulama boyutundaki ifadelerinin daha çok “kısmen uyguluyorlar” seçeneğinde yığılması sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri çok daha az uyguladıklarını akla getirmektedir. Yani eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre; eğitim müfettişlerinin etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadeleri sınıf öğretmenlerine göre daha az etkili buldukları ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri uygulamada güçlük çektikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu ile ilgili yüzde ve frekans bilgileri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözleminden elde edilen yüzde ve frekans bilgileri

Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu		Etkililik Boyutu			Uygulama Boyutu			
Alt Boyutlar	Maddeler		Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.	f	3	20	63	5	30	51
		%	3,5	23,3	73,3	5,8	34,9	59,3
	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.	f	2	9	75	6	19	61*
		%	2,3	10,5	87,2	7,0	22,1	70,9
	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.	f	2	8	76*	9	23	54
		%	2,3	9,3	88,4	10,5	26,7	62,8
	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.	f	2	18	66	3	27	56
		%	2,3	20,9	76,7	3,5	31,4	65,1
	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.	f	1	23	62	8	41*	37
		%	1,2	26,7	72,1	9,3	47,7	43,0
	İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.	f	7*	38*	41	13*	40	33
		%	8,1	44,2	47,7	15,1	46,5	38,4
Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.	f	2	18	66	7	36	43	
	%	2,3	20,9	76,7	8,1	41,9	50,0	
Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.	f	1	27	58	7	32	47	
	%	1,2	31,4	67,4	8,1	37,2	54,7	

Tablo 4.4 (devamı)

Öğretimi Planlama	Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.	f	1	17	68	10	37	39
		%	1,2	19,8	79,1	11,6	43,0	45,3
	Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.	f	1	15	70	5	31	50
		%	1,2	17,4	81,4	5,8	36,0	58,1
	Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.	f	2	14	70	5	28	53
		%	2,3	16,3	81,4	5,8	32,6	61,6
	Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.	f	6	20	60	10	32	44
		%	7,0	23,3	69,8	11,6	37,2	51,2
	Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.	f	4	22	60	8	41	37
		%	4,7	25,6	69,8	9,3	47,7	43,0
	Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fıkra, şarkı, espri vb.) faydalanma.	f	6	7	73	16	25	45
		%	7,0	8,1	84,9	18,6	29,1	52,3
	Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.	f	3	16	67	7	28	51
		%	3,5	18,6	77,9	8,1	32,6	59,3
	Bir grup öğrenci veya tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözlemleme.	f	2	19	65	3	36	47
		%	2,3	22,1	75,6	3,5	41,9	54,7
	Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.	f	3	27	56	16	42*	28
		%	3,5	31,4	65,1	18,6	48,8	32,6
	Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.	f	10*	24	52	22*	41	23
		%	11,6	27,9	60,5	25,6	47,7	26,7
Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.	f	-	11	75*	4	18	64*	
	%	-	12,8	87,2	4,7	20,9	74,4	
Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.	f	4	7	75*	5	26	55	
	%	4,7	8,1	87,2	5,8	30,2	64,0	
Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.	f	4	32*	50	10	36	40	
	%	4,7	37,2	58,1	11,6	41,9	46,5	
Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.	f	3	25	58	6	35	45	
	%	3,5	29,1	67,4	7,0	40,7	52,3	
Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.	f	3	22	61	10	35	41	
	%	3,5	25,6	70,9	11,6	40,7	47,7	
Sınıf Ortamının Düzeni	Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.	f	9	14	63	20	22	44
		%	10,5	16,3	73,3	23,3	25,6	51,2
	Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.	f	6	16	64	12	29	45
		%	7,0	18,6	74,4	14,0	33,7	52,3
	Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.	f	4	17	65	11	23	52
		%	4,7	19,8	75,6	12,8	26,7	60,5
Davranışların Düzenlenmesi	Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.	f	5	7	74*	8	16	62*
		%	5,8	8,1	86,0	9,3	18,6	72,1
	Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.	f	27*	34*	25	43*	33*	10
		%	31,4	39,5	29,1	50,0	38,4	11,6
	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.	f	2	15	69	6	40*	40
		%	2,3	17,4	80,2	7,0	46,5	46,5
Davranışların Düzenlenmesi	Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.	f	6*	16	64	10	31	45
		%	7,0	18,6	74,4	11,6	36,0	52,3
	İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.	f	3	26	57	12	34	40
		%	3,5	30,2	66,3	14,0	39,5	46,5
	Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.	f	6*	31*	49	11	38	37
		%	7,0	36,0	57,0	12,8	44,2	43,0
	Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.	f	2	9	75*	4	25	57
		%	2,3	10,5	87,2	4,7	29,1	66,3
	Kurallara uyarak öğrencilere model olma.	f	1	15	70	5	22	59*
		%	1,2	17,4	81,4	5,8	25,6	68,6
	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.	f	4	11	71	12	33	41
		%	4,7	12,8	82,6	14,0	38,4	47,7
	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.	f	4	16	66	22*	28	36
		%	4,7	18,6	76,7	25,6	32,6	41,9
	İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.	f	3	12	71	15	24	47
		%	3,5	14,0	82,6	17,4	27,9	54,7
	Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.	f	4	18	64	2	39	45
		%	4,7	20,9	74,4	2,3	45,3	52,3
Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.	f	5	16	65	19	36	31	
	%	5,8	18,6	75,6	22,1	41,9	36,0	
Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışma.	f	2	16	68	9	34	43	
	%	2,3	18,6	79,1	10,5	39,5	50,0	
Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.	f	6*	23	57	24	27	35	
	%	7,0	26,7	66,3	27,9	31,4	40,7	
Kurallara uyumu kontrol etme.	f	5	18	63	11	37	38	
	%	5,8	20,9	73,3	12,8	43,0	44,2	

Tablo 4.4 (devamı)

Zaman Yönetimi	Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.	f	5	24	57	20	40	26
		%	5,8	27,9	66,3	23,3	46,5	30,2
	Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.	f	7*	25	54	12	42*	32
		%	8,1	29,1	62,8	14,0	48,8	37,2
	Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.	f	4	26*	56	22*	38	26
		%	4,7	30,2	65,1	25,6	44,2	30,2
İlişkilerin Düzenlenmesi	Derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme.	f	3	19	64	5	28	53*
		%	3,5	22,1	74,4	5,8	32,6	61,6
	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.	f	5	11	70*	10	31	45
		%	5,8	12,8	81,4	11,6	36,0	52,3
	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kabul etme.	f	2	21	63	4	39	43
		%	2,3	24,4	73,3	4,7	45,3	50,0
İlişkilerin Düzenlenmesi	Öğrencilerin, farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlama.	f	2	10	74	5	26	55
		%	2,3	11,6	86,0	5,8	30,2	64,0
	Öğrencilerin, birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını sağlama.	f	4	5	77	5	20	61
		%	4,7	5,8	89,5	5,8	23,3	70,9
	Sınıftaki her öğrenciye ismen hitap etme.	f	-	4	82*	-	11	75*
		%	-	4,7	95,3	-	12,8	87,2
	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme.	f	1	15	70	6	35	45
		%	1,2	17,4	81,4	7,0	40,7	52,3
	Öğrencilerin özel günlerinin (doğum günü, hastalık vb.) farkında olma.	f	15*	19	52	34*	27	25
		%	17,4	22,1	60,5	39,5	31,4	29,1
	Öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturma.	f	2	20	64	5	39	42
		%	2,3	23,3	74,4	5,8	45,3	48,8
	İletişimde sözlü iletişimle beraber beden dilini kullanma.	f	1	17	68	4	40*	42
		%	1,2	19,8	79,1	4,7	46,5	48,8
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Öğrencilere karşı ılımlı davranma.	f	4	9	73	5	26	55
		%	4,7	10,5	84,9	5,8	30,2	64,0
	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama.	f	3	8	75	6	30	50
		%	3,5	9,3	87,2	7,0	34,9	58,1
	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde orta düzeyde hakimiyet-işbirliği oluşturma.	f	3	23*	60	6	39	41
		%	3,5	26,7	69,8	7,0	45,3	47,7
	Sınıf huzurunda uyarma.	f	18	40*	28	6	31	49
		%	20,9	46,5	32,6	7,0	36,0	57,0
	Öğrencinin yerini değiştirme.	f	7	32	47	15	24	47
		%	8,1	37,2	54,7	17,4	27,9	54,7
	Sınıf kurallarını hatırlatma.	f	3	22	61	5	26	55
		%	3,5	25,6	70,9	5,8	30,2	64,0
	Öğrenci ile özel konuşma.	f	4	17	65	16	31	39
		%	4,7	19,8	75,6	18,6	36,0	45,3
Davranışı görmezden gelme.	f	40*	29	17	30*	37	19	
	%	46,5	33,7	19,8	34,9	43,0	22,1	
Konu ile ilgili sorular sorma.	f	3	18	65	6	22	58*	
	%	3,5	20,9	75,6	7,0	25,6	67,4	
Sevdiği şeylerden mahrum bırakma.	f	23	39	24	26	42*	18	
	%	26,7	45,3	27,9	30,2	48,8	20,9	
Görev ve sorumluluk verme.	f	2	13	71*	8	24	54	
	%	2,3	15,1	82,6	9,3	27,9	62,8	
Bir süre sessiz kalıp bekleme.	f	17	36	33	25	26	35	
	%	19,8	41,9	38,4	29,1	30,2	40,7	
Yanına yaklaşarak dersi anlatma.	f	16	30	40	21	33	32	
	%	18,6	34,9	46,5	24,4	38,4	37,2	
Beden dili ile uyarma.	f	10	31	45	8	38	40	
	%	11,6	36,0	52,3	9,3	44,2	46,5	
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Öğrenciyi notla ödüllendirme.	f	13	36*	37	22	40*	24
		%	15,1	41,9	43,0	25,6	46,5	27,9
	Öğrenci çalışmalarını sergileme.	f	1	14	71	7	25	54
		%	1,2	16,3	82,6	8,1	29,1	62,8
	Öğrenciyi yalnızken bireysel övme.	f	17*	28	41	35*	34	17
		%	19,8	32,6	47,7	40,7	39,5	19,8
	Manevi ödül kullanma (başını okşama, sözel övgü, alkışlama vb.).	f	2	7	77*	6	20	60*
		%	2,3	8,1	89,5	7,0	23,3	69,8
	Maddi ödül kullanma (kalem, şeker vb. verme).	f	10	29	47	32	37	17
	%	11,6	33,7	54,7	37,2	43,0	19,8	
Uygun davranışı diğer öğrencilere örnek gösterme.	f	5	19	62	8	26	52	
	%	5,8	22,1	72,1	9,3	30,2	60,5	
Çalışmalarına semboller (yıldız, imza vb.) koyma.	f	4	13	69	14	23	49	
	%	4,7	15,1	80,2	16,3	26,7	57,0	

Tablo 4.4 incelendiğinde etkililik boyutunda daha çok “etkili” seçeneğine; uygulama boyutunda “kısmen uyguluyorlar” ve “uyguluyorlar” seçeneklerine doğru yığılma görülmektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri anketlerdeki bulgularla karşılaştırıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının etkili sınıf yönetimi sınıf içi gözlem formunun etkililik boyutundaki ifadeleri sınıf öğretmenlerinden daha az olmakla birlikte etkili bulduklarını, ancak uygulama boyutundaki ifadelerin “kısmen uyguluyorlar” ve “uyguluyorlar” seçeneklerine doğru yığılması sınıf öğretmenlerinin bunları daha az uyguladıklarını akla getirmektedir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenleri gibi sınıf öğretmeni adaylarının da bu ölçme aracındaki ifadeleri etkili buldukları, ancak sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri uygularken güçlük çektikleri söylenebilir.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formunun, etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi anketlerinin her bir alt boyutunun ve tüm alt boyutların genel toplamının kişi bazında yüzde bilgilerinin karşılaştırılması Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formunun, etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi anketlerinin kişi bazında yüzde bilgilerinin karşılaştırılması

Ölçme Araçları		Etkililik Boyutu %			Uygulama Boyutu %			
		Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor	
Alt Boyutlar								
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	%	<u>1,2</u>	<u>15,8</u>	83,0*	<u>3,3</u>	<u>22,0</u>	74,7*
	Eğitim Müfettişi	%	1,8	41,2*	57,0	10,7*	67,4*	<u>22,0</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	2,9*	23,4	73,7	8,4	36,0	55,5
Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	%	<u>0,8</u>	<u>17,9</u>	81,4*	<u>2,6</u>	<u>29,2</u>	68,2*
	Eğitim Müfettişi	%	6,5*	41,1*	52,4	18,2*	65,4*	<u>16,4</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	4,0	21,6	74,4	10,6	38,1	51,3
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	%	5,1	22,5	72,3*	<u>8,9</u>	28,9	62,1*
	Eğitim Müfettişi	%	3,9	43,4*	52,7	16,1	60,5*	<u>23,4</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	11,9*	<u>20,5</u>	67,7	21,9*	<u>28,6</u>	49,5
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	%	<u>0,8</u>	<u>17,0</u>	82,2*	<u>2,2</u>	<u>22,2</u>	75,6*
	Eğitim Müfettişi	%	4,0	42,0*	54,0	14,1*	68,6*	<u>17,2</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	4,4*	20,1	75,5	13,5	37,2	49,3
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	%	<u>1,9</u>	<u>20,7</u>	77,4*	<u>3,6</u>	<u>36,2</u>	60,2*
	Eğitim Müfettişi	%	9,3*	40,0*	50,7	26,8*	59,5*	<u>13,7</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	5,6	24,4	70,0	16,0	41,6	42,3
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	%	<u>0,9</u>	<u>15,6</u>	83,4*	<u>2,4</u>	<u>20,6</u>	77,0*
	Eğitim Müfettişi	%	2,7	40,8*	56,5	12,6*	63,0*	<u>24,4</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	3,9*	16,0	80,1	8,5	35,1	56,4
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	%	<u>8,0</u>	34,3	57,7*	8,9	<u>33,3</u>	57,8*
	Eğitim Müfettişi	%	11,5	55,2*	<u>33,3</u>	8,4	65,6*	<u>25,9</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	15,1*	<u>32,5</u>	52,4	17,5*	35,3	47,1
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	%	<u>2,4</u>	<u>17,6</u>	80,0*	<u>4,5</u>	<u>21,0</u>	74,4*
	Eğitim Müfettişi	%	3,5	49,1*	<u>47,4</u>	7,0	67,9*	<u>25,1</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	8,6*	24,3	67,1	20,6*	34,1	45,3
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	%	<u>2,4</u>	<u>20,0</u>	77,6*	<u>4,1</u>	<u>26,2</u>	69,7*
	Eğitim Müfettişi	%	5,5	44,1*	50,4	13,8*	65,4*	<u>20,8</u>
	Sınıf Öğretmeni Adayı	%	6,6*	22,6	70,8	13,6	36,1	50,3

Tablo 4.5'te her bir alt boyutun etkililik ve uygulama boyutunda dikey sütunlarda en yüksek yüzdeye sahip olan seçeneğin yanına * sembolü konulmuştur; en düşük yüzdeye sahip olan seçeneğin altı çizili olarak gösterilmiştir. Ayrıca her alt boyutta yatay satırlarda en yüksek yüzdeye sahip olan seçenekler **koyu** olarak gösterilmiştir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde eğitim müfettişlerinin; etkililik boyutunda “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarında en yüksek yüzdeyle “kısmen etkili” seçeneğini işaretledikleri; etkililik boyutunun bu alt boyutları dışındaki tüm alt boyutlarda “etkili”, uygulama boyutunun tüm alt boyutlarında “kısmen uyguluyor” seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. “Tüm Alt Boyutların Genel

Toplamı”nda etkililik boyutunda en yüksek yüzdeyle “etkili” ve uygulama boyutunda “kısmen uyguluyor” seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin; etkililik ve uygulama boyutlarının tüm alt boyutlarında ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nda en yüksek yüzdeyle “etkili” ve “uyguluyor” seçeneklerini işaretledikleri dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri etkili sınıf yönetimi anketinin her bir alt boyutunun genel olarak yüzdelerine bakıldığında etkililik boyutunda “etkili”; uygulama boyutunda “uyguluyorum” seçenekleri en yüksek yüzdelerle sahiptir. Ancak uygulama boyutunda “uyguluyorum” seçeneğindeki yüzde değerleri etkililik boyutundaki “etkili” seçeneğine göre genel olarak daha düşüktür. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadeleri etkili bulduklarını ancak bunları uygulamada güçlük çektiklerini akla getirmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini değerlendirdikleri etkili sınıf yönetimi sınıf içi gözlem formunun her bir alt boyutunun genel olarak yüzdelerine bakıldığında; etkililik boyutunda “etkili” seçeneği; uygulama boyutunda “uyguluyorum” seçeneği en yüksek yüzdelerle sahiptir. Ancak karşılaştırma yapıldığında sınıf öğretmeni adaylarının etkililik ve uygulama alt boyutlarındaki yüzdelerinin sınıf öğretmenlerinin yüzdelerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme aracının etkililik alt boyutlarını sınıf öğretmenlerine göre daha az etkili bulduklarını ve uygulama alt boyutlarındaki ifadeleri sınıf öğretmenlerinin yeterince uygulayamadıklarını düşündürmektedir.

Eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini değerlendirdikleri etkili sınıf yönetimi anketinin her bir alt boyutunun genel olarak yüzdelerine bakıldığında; etkililik boyutunda en yüksek yüzdeler “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarında “kısmen etkili” seçeneğinde, etkililik boyutunun diğer alt boyutlarında “etkili” seçeneğinde toplanmıştır. Ayrıca her bir alt boyutun uygulama boyutunda en yüksek yüzdelerin “kısmen uyguluyorlar” seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Karşılaştırma yapıldığında eğitim müfettişlerinin etkililik ve uygulama alt boyutlarındaki yüzdelerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yüzdelerinden çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu eğitim müfettişlerinin ölçme aracının etkililik alt boyutlarını sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına göre çok daha az etkili bulduklarını

ve uygulama alt boyutlarındaki en yüksek yüzdelerin “kısmen uyguluyor” seçeneklerinde toplanması uygulama alt boyutlarındaki ifadeleri sınıf öğretmenlerinin yeterince uygulayamadıklarını akla getirmektedir.

Tablo 4.6.

Etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formunun, etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni ve eğitim müfettişi anketlerinin etkililik ve uygulama boyutlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ölçme Araçları	Etkililik \bar{X}_1	Uygulama \bar{X}_2	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	2,818	2,713	0,105
	Eğitim Müfettişi	2,552	2,113	0,439
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,708	2,471	0,237
Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	2,806	2,656	0,150
	Eğitim Müfettişi	2,459	1,982	0,477
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,706	2,410	0,296
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	2,672	2,532	0,140
	Eğitim Müfettişi	2,488	2,073	0,415
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,558	2,277	0,281
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	2,814	2,734	0,080
	Eğitim Müfettişi	2,500	2,031	0,469
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,711	2,376	0,335
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	2,756	2,565	0,191
	Eğitim Müfettişi	2,415	1,868	0,547
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,644	2,263	0,381
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	2,825	2,746	0,079
	Eğitim Müfettişi	2,539	2,118	0,421
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,762	2,480	0,282
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	2,498	2,489	0,009
	Eğitim Müfettişi	2,217	2,175	0,042
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,373	2,296	0,077
	Sınıf Öğretmeni	2,777	2,699	0,078
	Eğitim Müfettişi	2,439	2,181	0,258
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,585	2,248	0,337
	Sınıf Öğretmeni	2,752	2,655	0,097
	Eğitim Müfettişi	2,450	2,069	0,381
	Sınıf Öğretmeni Adayı	2,642	2,367	0,275

Tablo 4.6’ya bakıldığında sınıf öğretmenlerinden, eğitim müfettişlerinden ve sınıf öğretmeni adaylarından toplanan etkili sınıf yönetimi verilerinin etkililik ve uygulama boyutlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir. Bu veriler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde her bir alt boyutun ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarının ortalamalarında en yüksek değerlere sınıf öğretmenlerinin en düşük değerlere eğitim müfettişlerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden, ölçme aracındaki ifadeleri; sınıf öğretmenlerinin çok etkili, sınıf öğretmeni adaylarının daha az etkili ve eğitim müfettişlerinin çok daha az etkili

buldukları kanısına varılabilir. Yine bu verilerden sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri uyguladıkları, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri daha az uyguladıkları ve eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri çok daha az uyguladıkları çıkarılabilir. Her bir alt boyutun ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutları ortalamaları arasındaki farklılara bakıldığında en fazla farklılıkların eğitim müfettişlerine, orta değerlerde farklılıkların sınıf öğretmeni adaylarına ve en az farklılıkların sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Etkilik boyutuna göre uygulama boyutunun daha az aritmetik ortalamaya sahip olması ölçme aracındaki ifadeleri uygulamanın zor olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin bunları uygulamada güçlük çektiklerini akla getirmektedir.

Tüm bu bulgular, Tablo 4.2’deki sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni anketi”*nden ve Tablo 4.3’deki eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini değerlendirdikleri *“etkili sınıf yönetimi eğitim müfettişi anketi”*inden, Tablo 4.4’deki sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini gözlemleyerek doldurdukları *“etkili sınıf yönetimi sınıf öğretmeni adayı sınıf içi gözlem formu”*dan ve Tablo 4.5’teki kişi bazında yüzde bilgilerinin karşılaştırılmasından elde edilen verileri destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimini uygulamada güçlük çekmeleri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ve öğrenci merkezli olmaktan çok halen geleneksel yaklaşımın olumsuz yönlerine dayalı ve öğretmen merkezli davranmalarından kaynaklandığı şüphesini akla getirmektedir.

Tablo 4.7.

Cinsiyet değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Cinsiyet		Etkililik Boyutu					Uygulama Boyutu				
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf	Bay	266	2,804	,259	-1,261	,208	2,687	,355	-1,721	,086
	Öğretmeni	Bayan	349	2,828	,219			2,734	,314		
	Öğretmen	Bay	38	2,694	,357	-3,345	,731	2,520	,462	,913	,364
		Adayı	Bayan	48	2,719			,306	2,432		
Öğretimi Planlama	Sınıf	Bay	266	2,784	,236	-2,057	,040*	2,625	,322	-2,145	,032*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,822	,217			2,679	,292		
	Öğretmen	Bay	38	2,658	,343	-1,302	,196	2,430	,377	,430	,669
		Adayı	Bayan	48	2,744			,271	2,394		
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf	Bay	266	2,639	,347	-2,164	,031*	2,504	,384	-1,591	,112
	Öğretmeni	Bayan	349	2,696	,281			2,552	,351		
	Öğretmen	Bay	38	2,531	,411	-5,355	,594	2,289	,491	,221	,826
		Adayı	Bayan	48	2,579			,409	2,266		
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf	Bay	266	2,784	,263	-2,524	,012*	2,681	,300	-3,951	,000*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,836	,245			2,775	,283		
	Öğretmen	Bay	38	2,680	,347	-7,764	,447	2,393	,388	,315	,754
		Adayı	Bayan	48	2,735			,315	2,363		
Zaman Yönetimi	Sınıf	Bay	266	2,717	,333	-2,712	,007*	2,520	,381	-2,677	,008*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,786	,284			2,600	,360		
	Öğretmen	Bay	38	2,616	,445	-5,553	,582	2,274	,480	,198	,844
		Adayı	Bayan	48	2,666			,407	2,254		
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf	Bay	266	2,803	,258	-1,971	,049*	2,719	,291	-1,988	,047*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,841	,232			2,767	,292		
	Öğretmen	Bay	38	2,770	,310	,211	,833	2,505	,336	,563	,575
		Adayı	Bayan	48	2,756			,326	2,460		
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	Bay	266	2,470	,354	-1,767	,078	2,460	,346	-1,878	,061
	Öğretmeni	Bayan	349	2,519	,330			2,511	,323		
	Öğretmen	Bay	38	2,426	,332	1,290	,201	2,316	,309	,563	,575
		Adayı	Bayan	48	2,331			,341	2,280		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	Bay	266	2,733	,300	-3,389	,001*	2,656	,343	-2,783	,006*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,809	,236			2,732	,325		
	Öğretmen	Bay	38	2,624	,373	,891	,375	2,256	,416	,168	,867
		Adayı	Bayan	48	2,554			,357	2,241		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf	Bay	266	2,725	,219	-2,857	,004*	2,620	,256	-3,115	,002*
	Öğretmeni	Bayan	349	2,773	,185			2,682	,240		
	Öğretmen	Bay	38	2,635	,273	-2,219	,827	2,391	,307	,652	,516
		Adayı	Bayan	48	2,647			,254	2,347		

*p≤ ,05 sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Yukarıdaki tabloda etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre; “Öğretimi Planlama” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,822$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,679$; $t_{\text{etkililik}} = -2,057$; $t_{\text{uygulama}} = -2,145$), “Davranışların Düzenlenmesi” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,836$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,775$; $t_{\text{etkililik}} = -2,524$; $t_{\text{uygulama}} = -3,951$), “Zaman Yönetimi” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,786$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,600$; $t_{\text{etkililik}} = -2,712$; $t_{\text{uygulama}} = -2,677$),

“İlişkilerin Düzenlenmesi” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,841$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,767$; $t_{\text{etkililik}} = -1,971$; $t_{\text{uygulama}} = -1,988$) ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,809$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,732$; $t_{\text{etkililik}} = -3,389$; $t_{\text{uygulama}} = -2,783$) etkililik ve uygulama boyutlarında bayan sınıf öğretmenleri lehine, “Sınıf Ortamının Düzeni”nin ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,696$; $t_{\text{etkililik}} = -2,164$) sadece etkililik boyutunda bayan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu; ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre her bir alt boyutun etkililik ve uygulama boyutlarında $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkenine göre bayan sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre “Öğretimi Planlama”, “Davranışların Düzenlenmesi”, “Zaman Yönetimi”, “İlişkilerin Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”i daha etkili bulduklarını ve uyguladıklarını; ayrıca “Sınıf Ortamının Düzeni”ni daha etkili bulduklarını düşündürmektedir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bayan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,773$; $t_{\text{etkililik}} = -2,857$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,682$; $t_{\text{uygulama}} = -3,115$); **etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı** ($t_{\text{etkililik}} = -,219$; $t_{\text{uygulama}} = ,652$) görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkenine göre bayan sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili bulmaktadırlar ve uygulamaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı görmedikleri ifade edilebilir.

Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen veya benzeşmeyen araştırmalar bulunmaktadır. Zaman yönetimi alt boyutu açısından bakıldığında değişik branşlardaki bayan öğretmen adayları lehine (Demirtaş ve Özer, 2007), öğretimi planlama alt boyutu açısından bakıldığında değişik branşlardaki bayan ilköğretim öğretmenleri lehine (Çubukçu ve Girmen, 2008), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansı açısından bakıldığında bayan öğretmenler lehine (Ayar ve Arslan, 2008), sınıf yönetimi yeterlikleri açısından bayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri lehine (Kars, 2007) anlamlı sonuç veren araştırmalar vardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve gözlemcilerin değerlendirmelerine göre bayan ve erkek öğretmenlerinin sınıf yönetimi

davranışlarının farklılaşmadığını (Topal, 2007), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını (G. Kaya, 2008), özel ve devlet ilköğretim okullarının I. ve II. kademesinde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını (Bila, 2006), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını (Erkan, 2009), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin tüm alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını (Korkut, 2009), fiziki ortamın yönetimi ve program, plan hazırlama ve uygulama yönetimi açılarından bakıldığında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını (Keskin, 2009) gösteren araştırmalar vardır.

Tablo 4.8.

Hizmet içi eğitim alma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Alma			Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar			n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,829	,233	1,146	,252	2,738	,336	1,776	,076	
		Hayır	323	2,807	,240			2,691	,328			
	Müfettiş	Evet	23	2,560	,382	,139	,890	2,136	,406	,461	,648	
		Hayır	18	2,542	,450			2,083	,297			
	Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,805	,236	-,087	,931	2,677	,315	1,637	,102
			Hayır	323	2,807	,217			2,637	,297		
Müfettiş		Evet	23	2,423	,459	-,541	,591	1,925	,372	-1,288	,205	
		Hayır	18	2,504	,489			2,056	,244			
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,691	,304	1,452	,147	2,568	,371	2,379	,018*	
		Hayır	323	2,654	,320			2,498	,359			
	Müfettiş	Evet	23	2,478	,334	-,185	,854	2,070	,334	-,070	,945	
		Hayır	18	2,500	,419			2,078	,418			
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,820	,251	,568	,570	2,744	,299	,791	,429	
		Hayır	323	2,808	,257			2,725	,289			
	Müfettiş	Evet	23	2,438	,431	-1,073	,290	2,025	,297	-,150	,881	
		Hayır	18	2,579	,402			2,040	,334			
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,758	,309	,135	,893	2,609	,370	2,792	,005*	
		Hayır	323	2,754	,308			2,526	,369			
	Müfettiş	Evet	23	2,400	,582	-,187	,853	1,913	,497	,649	,520	
		Hayır	18	2,433	,550			1,811	,502			
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,828	,231	,275	,783	2,763	,287	1,337	,182	
		Hayır	323	2,822	,256			2,731	,297			
	Müfettiş	Evet	23	2,439	,361	-1,871	,069	2,103	,344	-,307	,761	
		Hayır	18	2,667	,418			2,136	,353			
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,491	,354	-,444	,657	2,488	,347	-,069	,945	
		Hayır	323	2,504	,330			2,490	,321			
	Müfettiş	Evet	23	2,285	,270	1,879	,068	2,134	,232	-1,247	,220	
		Hayır	18	2,131	,244			2,227	,242			

Tablo 4.8 (devamı)

Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,777	,263	,075	,940	2,711	,333	,839	,402
		Hayır	323	2,776	,272			2,689	,337		
	Müfettiş	Evet	23	2,435	,382	-,081	,936	2,149	,364	-,654	,517
		Hayır	18	2,444	,373			2,222	,344		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	Evet	292	2,755	,198	,364	,716	2,672	,254	1,640	,101
		Hayır	323	2,749	,205			2,639	,243		
	Müfettiş	Evet	23	2,426	,338	-,512	,612	2,051	,273	-,521	,605
		Hayır	18	2,481	,351			2,093	,230		

* $p \leq ,05$ $sd_{(Sınıf\ Öğretmeni)}: 613$ $sd_{(Müfettiş)}: 39$

Tablo 4.8’de etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.8’e bakıldığında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre “Sınıf Ortamının Düzeni” ($\bar{X}_{uygulama} = 2,568$; $t_{uygulama} = 2,379$) ve “Zaman Yönetimi”nin ($\bar{X}_{uygulama} = 2,609$; $t_{uygulama} = 2,792$) uygulama boyutlarında hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre “Sınıf Ortamının Düzeni” ve “Zaman Yönetimi”ni daha etkili uygulamaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ($t_{etkililik} = ,364$; $t_{uygulama} = 1,640$) ve eğitim müfettişlerinin ($t_{etkililik} = -,512$; $t_{uygulama} = -,521$) hizmet içi eğitim alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Başka bir deyişle hizmet içi eğitim alma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim alıp almaması onların ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı algılamadıklarını düşündürmektedir.

Literatürde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşmadığını (G. Kaya, 2008), okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet içi eğitim almaları açısından farklılaşmadığını (Denizel Güven ve Cevher, 2005) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ancak hizmet içi eğitim sayesinde öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yaparak örgütün amaçlarına daha etkin bir şekilde ulaşmasını sağlayacakları (Altınışik, 2006) ileri sürülebilir.

Tablo 4.9.

Hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Hizmet Öncesi Sınıf Yönetimi Dersi Alma			Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar			n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,832	,251	1,497	,135	2,749	,316	2,671	,008*	
		Hayır	305	2,803	,221			2,677	,345			
	Müfettiş	Evet	24	2,604	,425	,976	,335	2,078	,398	-,731	,469	
		Hayır	17	2,478	,383			2,162	,299			
	Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,817	,227	1,281	,201	2,672	,304	1,351	,177
			Hayır	305	2,794	,225			2,639	,308		
Müfettiş		Evet	24	2,517	,477	,943	,352	2,017	,356	,804	,426	
		Hayır	17	2,376	,457			1,933	,281			
Sınıf Ortamının Düzeni		Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,674	,312	,186	,853	2,539	,355	,522	,602
			Hayır	305	2,670	,314			2,524	,377		
	Müfettiş	Evet	24	2,500	,344	,249	,805	2,050	,378	-,474	,638	
		Hayır	17	2,471	,412			2,106	,361			
	Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,820	,240	,635	,526	2,759	,274	2,127	,034*
			Hayır	305	2,807	,267			2,709	,311		
Müfettiş		Evet	24	2,527	,434	,481	,633	2,009	,307	-,546	,588	
		Hayır	17	2,462	,410			2,063	,320			
Zaman Yönetimi		Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,749	,312	-,546	,585	2,559	,368	-,394	,694
			Hayır	305	2,763	,304			2,571	,374		
	Müfettiş	Evet	24	2,450	,554	,475	,638	1,858	,499	-,151	,881	
		Hayır	17	2,365	,584			1,882	,505			
	İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,830	,241	,474	,635	2,759	,277	1,090	,276
			Hayır	305	2,820	,248			2,733	,308		
Müfettiş		Evet	24	2,564	,396	,483	,632	2,114	,348	-,085	,933	
		Hayır	17	2,503	,413			2,123	,349			
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler		Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,515	,353	1,265	,206	2,525	,334	2,741	,006*
			Hayır	305	2,480	,328			2,452	,330		
	Müfettiş	Evet	24	2,205	,274	-,359	,722	2,163	,219	-,388	,700	
		Hayır	17	2,235	,265			2,193	,269			
	Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,775	,278	-,176	,861	2,706	,331	,524	,600
			Hayır	305	2,778	,258			2,692	,340		
Müfettiş		Evet	24	2,393	,353	-,940	,353	2,185	,371	,071	,944	
		Hayır	17	2,504	,401			2,176	,337			
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı		Sınıf Öğretmeni	Evet	310	2,760	,2059	,950	,343	2,675	,237	1,960	,050*
			Hayır	305	2,744	,198			2,635	,259		
	Müfettiş	Evet	24	2,473	,356	,501	,619	2,064	,269	-,154	,879	
		Hayır	17	2,418	,326			2,077	,237			

*p<,05 sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39

Tablo 4.9’da etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alma değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.9 incelendiğinde hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alma değişkenine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($\bar{X}_{uygulama} = 2,749$; $t_{uygulama} = 2,671$), “Davranışların Düzenlenmesi” ($\bar{X}_{uygulama} = 2,759$; $t_{uygulama} =$

2,127) ve “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($\bar{X}_{uygulama}=2,525$; $t_{uygulama}=2,741$) uygulama boyutlarında hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine, $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi almayan sınıf öğretmenlerine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”, “Davranışların Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”i daha etkili uygulamaktadırlar şeklinde düşünülebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin ($t_{etkililik}= ,501$; $t_{uygulama}= -,154$) ve etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin ($t_{etkililik}= ,950$) hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; uygulama boyutunda hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{uygulama}=2,675$; $t_{uygulama}=1,960$) görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alıp almaması onların ölçme aracındaki ifadeleri etkili bulma açısından farklı algılamadıklarını, ancak hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre sınıf yönetimini daha etkili uyguladıklarını düşündürmektedir. Ayrıca eğitim müfettişlerinin hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alıp almamaları onların ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet öncesi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı sonuç veren Steinbeck (1996)’in araştırması bu bulguyu desteklemektedir.

Tablo 4.10.

Mesleğini sevme değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Mesleği sevme		Etkililik Boyutu					Uygulama Boyutu				
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,824	,230	2,229	,035*	2,716	,335	,973	,331
		Hayır	25	2,670	,342			2,650	,272		
	Müfettiş	Evet	34	2,537	,404	-,516	,609	2,143	,351	1,209	,234
			Hayır	7	2,625			,451	1,964		
Öğretmen Adayı	Evet	75	2,718	,328	,774	,441	2,468	,442	-,142	,888	
		Hayır	11	2,636			,328	2,489			,452

Tablo 4.10. (devamı)

Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,810	,222	1,711	,099	2,659	,306	1,285	,199
		Hayır	25	2,709	,290						
	Müfettiş	Evet	34	2,445	,483	-,401	,691	1,971	,340	-,495	,624
		Hayır	7	2,524	,417						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,703	,321	-,246	,806	2,385	,378	-1,621	,109
		Hayır	11	2,727	,183						
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,674	,311	,912	,362	2,531	,366	-,171	,864
		Hayır	25	2,616	,351						
	Müfettiş	Evet	34	2,512	,372	,915	,366	2,100	,379	1,029	,310
		Hayır	7	2,371	,355						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,581	,402	1,383	,170	2,312	,459	1,828	,071
		Hayır	11	2,400	,438						
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,817	,251	1,595	,111	2,736	,295	,545	,586
		Hayır	25	2,734	,304						
	Müfettiş	Evet	34	2,475	,434	-,990	,345	2,040	,295	,386	,702
		Hayır	7	2,622	,342						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,722	,325	,804	,424	2,380	,441	,209	,835
		Hayır	11	2,636	,361						
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,761	,301	1,482	,151	2,571	,366	1,947	,052
		Hayır	25	2,632	,431						
	Müfettiş	Evet	34	2,394	,582	-,511	,612	1,888	,503	,563	,576
		Hayır	7	2,514	,474						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,656	,426	,675	,501	2,267	,460	,206	,837
		Hayır	11	2,564	,408						
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,829	,243	1,894	,059	2,750	,293	1,602	,110
		Hayır	25	2,735	,261						
	Müfettiş	Evet	34	2,545	,408	,232	,817	2,126	,350	,331	,743
		Hayır	7	2,506	,378						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,773	,325	,851	,397	2,482	,361	,166	,868
		Hayır	11	2,686	,258						
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,496	,343	-,551	,582	2,486	,335	-,866	,387
		Hayır	25	2,535	,305						
	Müfettiş	Evet	34	2,241	,263	1,241	,222	2,174	,241	-,080	,937
		Hayır	7	2,104	,280						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,390	,333	1,231	,222	2,316	,296	1,728	,088
		Hayır	11	2,256	,370						
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,777	,268	,315	,753	2,700	,336	,209	,835
		Hayır	25	2,760	,260						
	Müfettiş	Evet	34	2,483	,377	1,711	,095	2,193	,346	,479	,635
		Hayır	7	2,224	,284						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,583	,379	-,123	,902	2,263	,396	,937	,352
		Hayır	11	2,597	,246						
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	Evet	590	2,755	,199	1,411	,170	2,657	,250	,871	,384
		Hayır	25	2,682	,256						
	Müfettiş	Evet	34	2,450	,352	-,010	,992	2,077	,260	,424	,674
		Hayır	7	2,451	,301						
	Öğretmen Adayı	Evet	75	2,650	,267	,803	,424	2,369	,311	,185	,853
		Hayır	11	2,583	,214						

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Yukarıdaki tabloda etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerini sevme değişkenine göre

bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.10'a bakıldığında mesleklerini sevme değişkenine göre sadece "Öğretmenin Kişisel Özellikleri"nin ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,824$; $t_{\text{etkililik}} = 2,229$) etkililik boyutunda mesleğini seven sınıf öğretmenleri lehine, $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani mesleğini seven sınıf öğretmenlerinin mesleğini sevmeyen sınıf öğretmenlerine göre "Öğretmenin Kişisel Özellikleri"ni daha etkili buldukları denilebilir.

"Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı"nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ($t_{\text{etkililik}} = 1,411$; $t_{\text{uygulama}} = ,871$), eğitim müfettişlerinin ($t_{\text{etkililik}} = -,010$; $t_{\text{uygulama}} = ,424$) ve sınıf öğretmeni adaylarının ($t_{\text{etkililik}} = ,803$; $t_{\text{uygulama}} = ,185$) mesleklerini sevme değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerini sevip sevmemesi onların ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı algılamadıklarını akla getirmektedir.

Gözlemcilerin değerlendirmelerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının mesleği isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren, sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışlarının mesleği isteyerek seçme değişkenine göre mesleği isteyerek seçenler lehine anlamlı sonuç veren (Topal, 2007) bir çalışma vardır.

Tablo 4.11.

En son bitirilen okul türüne göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

En Son Bitirilen Okul		Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,894	,169	1,671	,139	2,738	,446	,266	,931
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,757	,252			2,728	,241		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,809	,247			2,707	,329		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,790	,263			2,686	,393		
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,843	,208			2,729	,316		
		Diğer	16	2,805	,289			2,703	,266		
		Toplam	615	2,818	,237			2,713	,333		
	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,469	,413	2,035	,110	2,094	,400	,291	,882
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,833	,242			2,000	,331		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,401	,432			2,145	,364		
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,646	,464			2,167	,431		
		Diğer	3	2,583	,072			2,167	,402		
		Toplam	41	2,552	,408			2,113	,359		

Tablo 4.11 (devamı)

Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,813	,189			2,787	,223		
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,763	,275			2,667	,310		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,803	,219			2,653	,297		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,793	,239	,516	,764	2,654	,369	,879	,495
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,821	,227			2,642	,293		
		Diğer	16	2,817	,170			2,696	,294		
		Toplam	615	2,806	,226			2,656	,306		
Öğretimi Müfettiş	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,017	,614			1,667	,144		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,800	,236			1,822	,221		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,326	,444	3,496		2,077	,342	2,390	,069
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,678	,476			2,089	,369		
		Diğer	3	2,422	,168			2,067	,240		
		Toplam	41	2,459	,468			1,982	,326		
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,690	,271			2,690	,294		
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,612	,372			2,559	,344		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,647	,306			2,493	,355		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,670	,317	1,451	,204	2,532	,405	1,579	,164
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,700	,317			2,550	,366		
		Diğer	16	2,800	,179			2,613	,383		
		Toplam	615	2,672	,313			2,532	,366		
Sınıf Ortamının Düzeni	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,450	,342			2,250	,500		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,644	,260			1,889	,302		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,421	,410	,612	,656	2,095	,342	1,021	,410
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,533	,468			2,200	,438		
		Diğer	3	2,400	,200			2,000	,400		
		Toplam	41	2,488	,369			2,073	,368		
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,775	,190			2,782	,158		
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,752	,321			2,748	,288		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,810	,243			2,723	,291		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,805	,284	,823	,533	2,729	,375	,460	,806
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,834	,248			2,748	,265		
		Diğer	16	2,830	,218			2,665	,322		
		Toplam	615	2,814	,254			2,734	,294		
Davranışların Düzenlenmesi	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,179	,371			1,839	,270		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,841	,142			1,968	,226		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,387	,434	3,242		2,094	,357	,662	,623
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,631	,439			2,060	,354		
		Diğer	3	2,357	,357			2,024	,109		
		Toplam	41	2,500	,420			2,031	,310		

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39

Tablo 4.11 ve 4.12’de etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.11 incelendiğinde eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre “Öğretimi Planlama” ($F_{\text{etkililik}} = 3,496$) ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin ($F_{\text{etkililik}} = 3,242$) etkililik boyutunda $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Öğretimi

Planlama” ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin her ikisinin etkililik boyutlarında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri arasında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca “Öğretimi Planlama”nın etkililik boyutunda eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri arasında eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Bu bulguya göre eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerinin eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerine göre “Öğretimi Planlama” ve “Davranışların Düzenlenmesi” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları söylenebilir. Ayrıca eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişlerinin eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişlerine göre “Öğretimi Planlama” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.12.

En son bitirilen okul türüne göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

En Son Bitirilen Okul		Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p		
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,810	,238	1,499	,188	2,750	,274	1,627	,151
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,635	,422			2,576	,381		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,744	,308			2,532	,370		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,762	,307			2,574	,431		
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,779	,297			2,585	,348		
		Diğer	16	2,775	,229			2,500	,350		
		Toplam	615	2,756	,308			2,565	,371		
	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	1,800	,816	3,154	,025*	1,400	,283	2,232	,085
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,800	,200			1,689	,285		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,326	,559			2,063	,525		
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,600	,490			1,900	,603		
		Diğer	3	2,267	,306			1,733	,306		
		Toplam	41	2,415	,561			1,868	,495		

Tablo 4.12 (devamı)

İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,859	,203			2,773	,361		
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,749	,299			2,775	,269		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,819	,243			2,731	,290		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,821	,238	,998	,418	2,721	,379	1,151	,332
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,842	,248			2,775	,242		
		Diğer	16	2,835	,153			2,648	,304		
		Toplam	615	2,825	,244			2,746	,292		
	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,182	,356			2,023	,454		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,808	,210			1,990	,278		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,493	,402	2,114	,099	2,110	,337	1,057	,392
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,545	,521			2,318	,410		
		Diğer	3	2,485	,278			2,273	,241		
		Toplam	41	2,539	,399			2,118	,344		
	Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,450	,342			2,477	,340	
Eğitim Yüksekokulu			34	2,374	,383			2,406	,312		
Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği			240	2,535	,333			2,515	,325		
Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği			94	2,488	,354	1,657	,143	2,487	,400	1,622	,152
Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte			211	2,486	,331			2,487	,315		
Diğer			16	2,460	,385			2,313	,261		
Toplam			615	2,498	,341			2,489	,334		
Müfettiş		Eğitim Enstitüsü	4	2,091	,1964			2,182	,210		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,293	,235			2,152	,249		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,258	,297	,866	,494	2,144	,252	,789	,540
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,121	,228			2,333	,213		
		Diğer	3	2,091	,315			2,121	,210		
		Toplam	41	2,217	,267			2,175	,238		
		Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Enstitüsü	20	2,786	,291			2,786	,256
Eğitim Yüksekokulu	34			2,727	,239			2,735	,286		
Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240			2,774	,272			2,680	,329		
Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94			2,761	,269	,446	,816	2,660	,433	1,575	,165
Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211			2,792	,269			2,734	,304		
Diğer	16			2,786	,227			2,589	,290		
Toplam	615			2,777	,268			2,699	,335		
Müfettiş	Eğitim Enstitüsü		4	2,464	,214			2,143	,369		
	Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği		9	2,587	,195			2,286	,404		
	Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği		19	2,368	,445	,989	,426	2,128	,350	,415	,797
	Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte		6	2,548	,398			2,262	,305		
	Diğer		3	2,190	,330			2,095	,436		
	Toplam		41	2,439	,373			2,181	,353		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni		Eğitim Enstitüsü	20	2,758	,153			2,725	,174	
		Eğitim Yüksekokulu	34	2,680	,248			2,659	,218		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	240	2,751	,196			2,647	,242		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	94	2,742	,220	,644	,667	2,644	,332	1,154	,331
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	211	2,767	,198			2,666	,223		
		Diğer	16	2,762	,159			2,600	,248		
		Toplam	615	2,752	,202			2,655	,249		
	Müfettiş	Eğitim Enstitüsü	4	2,184	,349			1,934	,218		
		Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	9	2,709	,128			1,978	,150		
		Eğitim Fak. Branş Öğretmenliği	19	2,370	,361	2,741	,043*	2,107	,285	,917	,464
		Eğitim Fak. Dışında Bir Fakülte	6	2,539	,361			2,171	,309		
		Diğer	3	2,355	,190			2,083	,185		
		Toplam	41	2,450	,341			2,069	,253		

* $p < ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39

Tablo 4.12'ye bakıldığında eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre “Zaman Yönetimi”nin ($F_{\text{etkililik}} = 3,154$) etkililik boyutunda $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Zaman Yönetimi”nin etkililik boyutunda eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri arasında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ayrıca “Zaman Yönetimi”nin etkililik boyutunda eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri arasında eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerinin eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerine göre “Zaman Yönetimi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları denilebilir. Ayrıca eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun eğitim müfettişlerinin eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişlerine göre “Zaman Yönetimi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları söylenebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ($F_{\text{etkililik}} = ,644$; $F_{\text{uygulama}} = 1,154$) ve uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin ($F_{\text{uygulama}} = ,917$) en son bitirdikleri okul değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($F_{\text{etkililik}} = 2,741$) dikkat çekmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; **“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri arasında **eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu** görülmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerinin eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi**

branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerine göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili buldukları ileri sürülebilir.

Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen çalışmalar vardır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin mezun oldukları fakülteler açısından farklılaşmadığını (Kars, 2007), sınıf öğretmenlerinin ve gözlemcilerin değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışlarının mezun olunan kuruma göre farklılaşmadığını (Topal, 2007), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğrenim düzeyi (okul türü) değişkenine göre farklılaşmadığını (G. Kaya, 2008), ilköğretim I. ve II. kademedeki sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre farklılaşmadığını (Taflan, 2007), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşmadığını (Erkan, 2009) gösteren çalışmalar vardır.

Tablo 4.13.

Sınıf yönetiminde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Yönetiminde Yeterli Olma			Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p		
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Evete	421	2,834	,220	6,777	,001*	2,750	,333	8,524	,000*	
		Kısmen	187	2,790	,253			LSD	2,636			,320
		Hayır	7	2,554	,483			1-2	2,571			,322
		Toplam	615	2,818	,237			1-3	2,713			,333
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Müfettiş	Evete	30	2,550	,388	t	,963	2,154	,382	t	,227	
		Kısmen	11	2,557	,479			-	2,000			,268
		Toplam	41	2,552	,408			-,047	2,113			,359
		Öğretmen Adayı	Evete	37	2,753			,276	,929			,399
Kısmen	43	2,660	,376	2,398	,450							
Hayır	6	2,771	,215	2,417	,359							
Toplam	86	2,708	,327	2,471	,441							
Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Evete	421	2,822	,218	4,167	,016*	2,698	,313	13,348	,000*	
		Kısmen	187	2,775	,237			LSD	2,566			,267
		Hayır	7	2,667	,301			1-2	2,514			,352
		Toplam	615	2,806	,226			2,656	,306			
	Müfettiş	Evete	30	2,413	,462	t	,314	1,989	,346	t	,829	
		Kısmen	11	2,582	,486			-	1,964			,275
		Toplam	41	2,459	,468			-1,021	1,982			,326
	Öğretmen Adayı	Evete	37	2,718	,276	,263	,769	2,473	,375	1,470	,236	
		Kısmen	43	2,686	,338			2,385	,386			
		Hayır	6	2,774	,273			2,202	,418			
		Toplam	86	2,706	,306			2,410	,385			

Tablo 4.13 (devamı)

		Evet	2,690	,299			2,573	,354			
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	Kısmen	187	2,637	,335	2,732	,066	2,451	,364	10,359	,000* LSD 1-2 1-3
		Hayır	7	2,514	,398			2,200	,611		
		Toplam	615	2,672	,313			2,532	,366		
		Evet	30	2,473	,326			2,093	,403		
	Müfettiş	Kısmen	11	2,527	,484	t -,410	,684	2,018	,260	t ,574	,569
		Toplam	41	2,488	,369			2,073	,368		
		Evet	37	2,541	,424			2,314	,513		
	Öğretmen Adayı	Kısmen	43	2,558	,411	,242	,786	2,274	,425	,698	,501
		Hayır	6	2,667	,327			2,067	,575		
		Toplam	86	2,558	,408			2,277	,473		
		Evet	421	2,840	,230			2,766	,283		
	Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Kısmen	187	2,759	,292	7,279	,001* LSD 1-2	2,674	,279	10,547
Hayır			7	2,714	,343	2,429			,732		
Toplam			615	2,814	,254	2,734			,294		
Evet			30	2,469	,407	2,057			,299		
Müfettiş		Kısmen	11	2,584	,464	t -,776	,443	1,961	,342	t ,878	,385
		Toplam	41	2,500	,420			2,031	,310		
		Evet	37	2,722	,260			2,392	,434		
Öğretmen Adayı		Kısmen	43	2,686	,396	,477	,622	2,374	,451	,121	,886
		Hayır	6	2,821	,134			2,298	,330		
		Toplam	86	2,711	,329			2,376	,433		
		Evet	421	2,840	,230			2,766	,283		

*p≤ ,05 sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.13 ve 4.14’te etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Ancak eğitim müfettişlerine uygulanan ankette tüm alt boyutlarının etkililik ve uygulama boyutlarında “hayır” seçeneğine hiç cevap verilmediği için bu verilere bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Tablo 4.13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($F_{\text{etkililik}}= 6,777$; $F_{\text{uygulama}}= 8,524$), “Öğretimi Planlama” ($F_{\text{etkililik}}= 4,167$; $F_{\text{uygulama}}= 13,348$) ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin ($F_{\text{etkililik}}= 7,279$; $F_{\text{uygulama}}= 10,547$) etkililik ve uygulama boyutlarında, “Sınıf Ortamının Düzeni”nin ($F_{\text{uygulama}}= 10,359$) uygulama boyutunda $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”, “Öğretimi Planlama”, “Davranışların Düzenlenmesi”nin etkililik ve uygulama boyutlarında, “Sınıf Ortamının Düzeni”nin uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”nin etkililik,

“Davranışların Düzenlenmesi” ve “Sınıf Ortamının Düzeni”nin uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”nin etkililik ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “kısmen” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”, “Öğretimi Planlama”, “Davranışların Düzenlenmesi” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Sınıf Ortamının Düzeni” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları söylenebilir. Ayrıca kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “hayır” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları; “Davranışların Düzenlenmesi” ve “Sınıf Ortamının Düzeni” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ifade edilebilir. Yine kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” diyen sınıf öğretmenlerinin “hayır” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları; “Davranışların Düzenlenmesi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ileri sürülebilir.

Tablo 4.14.

Sınıf yönetiminde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Yönetiminde Yeterli Olma		Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p		
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	Evet	421	2,762	,299	1,773	,171	2,611	,354	16,867	,000* LSD 1-2 1-3 2-3
		Kısmen	187	2,751	,320			2,482	,366		
		Hayır	7	2,543	,458			2,000	,673		
		Toplam	615	2,756	,308			2,565	,371		
	Müfettiş	Evet	30	2,360	,534	-1,031	,309	1,900	,460	,672	,505
		Kısmen	11	2,564	,631			1,782	,596		
		Toplam	41	2,415	,561			1,868	,495		
	Öğretmen Adayı	Evet	37	2,654	,423	,034	,966	2,319	,461	,738	,481
		Kısmen	43	2,633	,451			2,237	,448		
		Hayır	6	2,667	,163			2,100	,452		
		Toplam	86	2,644	,422			2,263	,452		

Tablo 4.14 (devamı)

İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Evet	421	2,844	,227	6,095	,002* LSD 1-2 1-3	2,778	,287	10,372	,000* LSD 1-2 1-3 2-3
		Kısmen	187	2,789	,270			2,687	,265		
		Hayır	7	2,610	,335			2,442	,736		
		Toplam	615	2,825	,244			2,746	,292		
	Müfettiş	Evet	30	2,500	,392	-1,029	,310	2,130	,374	,389	,699
		Kısmen	11	2,645	,417			2,083	,255		
		Toplam	41	2,539	,399			2,118	,344		
	Öğretmen Adayı	Evet	37	2,781	,273	,119	,888	2,526	,357	,936	,396
		Kısmen	43	2,746	,367			2,463	,367		
		Hayır	6	2,758	,196			2,318	,376		
		Toplam	86	2,762	,317			2,480	,363		
	Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Evet	421	2,527	,343	5,254	,005* LSD 1-2	2,506	,332	1,971
Kısmen			187	2,436	,323	2,453			,319		
Hayır			7	2,364	,492	2,390			,665		
Toplam			615	2,498	,341	2,489			,334		
Müfettiş		Evet	30	2,224	,227	,272	,787	2,197	,239	,967	,340
		Kısmen	11	2,198	,368			2,116	,237		
		Toplam	41	2,217	,267			2,175	,238		
Öğretmen Adayı		Evet	37	2,420	,320	,748	,477	2,327	,332	,826	,441
		Kısmen	43	2,347	,368			2,288	,253		
		Hayır	6	2,273	,207			2,167	,240		
		Toplam	86	2,373	,338			2,296	,289		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler		Sınıf Öğretmeni	Evet	421	2,798	,247	4,993	,007* LSD 1-2	2,727	,317	7,007
	Kısmen		187	2,733	,304	2,650			,344		
	Hayır		7	2,633	,272	2,367			,718		
	Toplam		615	2,777	,268	2,699			,335		
	Müfettiş	Evet	30	2,395	,343	-1,250	,219	2,171	,349	-,289	,774
		Kısmen	11	2,558	,440			2,208	,380		
		Toplam	41	2,439	,373			2,181	,353		
	Öğretmen Adayı	Evet	37	2,598	,418	,262	,770	2,301	,416	,679	,510
		Kısmen	43	2,561	,332			2,216	,381		
		Hayır	6	2,667	,233			2,143	,404		
		Toplam	86	2,585	,364			2,248	,398		
	Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	Evet	421	2,772	,188	8,219	,000* LSD 1-2 1-3	2,689	,244	14,465
Kısmen			187	2,712	,219	2,589			,227		
Hayır			7	2,590	,301	2,408			,554		
Toplam			615	2,752	,202	2,6553			,249		
Müfettiş		Evet	30	2,422	,333	,867	,391	2,087	,277	,746	,460
		Kısmen	11	2,526	,367			2,020	,172		
		Toplam	41	2,450	,341			2,069	,253		
Öğretmen Adayı		Evet	37	2,662	,218	,351	,705	2,417	,309	1,186	,311
		Kısmen	43	2,618	,307			2,341	,302		
		Hayır	6	2,682	,121			2,239	,325		
		Toplam	86	2,642	,261			2,367	,307		

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.14'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre "İlişkilerin Düzenlenmesi" ($F_{\text{etkililik}} = 6,095$; $F_{\text{uygulama}} = 10,372$) ve "Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler" in ($F_{\text{etkililik}} = 4,993$; $F_{\text{uygulama}} = 7,007$) etkililik ve uygulama boyutlarında, "Zaman Yönetimi" nin ($F_{\text{uygulama}} =$

16,867) uygulama, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($F_{\text{etkililik}} = 5,254$) etkililik boyutlarında $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Zaman Yönetimi”nin uygulama, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in etkililik, “İlişkilerin Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in etkililik ve uygulama boyutlarında kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “Zaman Yönetimi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in uygulama, “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin etkililik ve uygulama boyutlarında kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; “Zaman Yönetimi”, “İlişkilerin Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in uygulama boyutlarında kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “kısmen” diyenlere göre “İlişkilerin Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları; “Zaman Yönetimi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları söylenebilir. Yine kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “hayır” diyenlere göre “İlişkilerin Düzenlenmesi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Zaman Yönetimi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ifade edilebilir. Ayrıca kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” diyen sınıf öğretmenlerinin “hayır” diyenlere göre “Zaman Yönetimi”, “İlişkilerin Düzenlenmesi” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ileri sürülebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin ($t_{\text{etkililik}} = -,867$; $t_{\text{uygulama}} = ,746$) ve sınıf öğretmeni adaylarının ($F_{\text{etkililik}} = ,351$; $F_{\text{uygulama}} = 1,186$) kendilerini sınıf yönetiminde yeterli

bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($F_{\text{etkililik}} = 8,219$; $F_{\text{uygulama}} = 14,465$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; **“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine; “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu** bulunmuştur. Bu bulguya göre kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “kısmen” diyenlere göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili buldukları ve uyguladıkları; kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenlerinin “hayır” diyenlere göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili buldukları ve uyguladıkları ifade edilebilir.

Tablo 4.15.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Öğretmen(ler)inin Sınıf Yönetiminde Yeterli Olması		Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Müfettiş	Evet	4	2,500	,421	,238	,790	2,375	,468	3,244	,050* LSD 1-3
		Kısmen	35	2,568	,393			2,111	,330		
		Hayır	2	2,375	,884			1,625	,177		
		Toplam	41	2,552	,408			2,113	,359		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,786	,195	8,652	,000* LSD 1-2 1-3	2,621	,331	26,159	,000* LSD 1-2 1-3 2-3
		Kısmen	16	2,547	,398			2,203	,273		
		Hayır	7	2,375	,685			1,732	,610		
		Toplam	86	2,708	,327			2,471	,441		
Öğretimi Planlama	Müfettiş	Evet	4	2,233	,548	,533	,591	2,167	,631	,741	,483
		Kısmen	35	2,488	,451			1,966	,289		
		Hayır	2	2,400	,849			1,900	,236		
		Toplam	41	2,459	,468			1,982	,326		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,763	,226	4,429	,015* LSD 1-2	2,527	,334	15,624	,000* LSD 1-2 1-3
		Kısmen	16	2,549	,377			2,156	,265		
		Hayır	7	2,551	,562			1,939	,445		
		Toplam	86	2,706	,306			2,410	,385		

Tablo 4.15 (devamı)

Sınıf Ortamının Düzeni	Müfettiş	Evet	4	2,450	,252	,085	,919	2,250	,500	1,016	,372
		Kısmen	35	2,497	,364			2,069	,356		
		Hayır	2	2,400	,849			1,800	,283		
		Toplam	41	2,488	,369			2,073	,368		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,578	,433	1,061	,351	2,314	,486	1,048	,355
		Kısmen	16	2,575	,291			2,225	,431		
Hayır		7	2,343	,395	2,057			,443			
Toplam	86	2,558	,408	2,277	,473						
Davranışların Düzenlenmesi	Müfettiş	Evet	4	2,375	,401	,203	,818	2,196	,352	3,071	,058
		Kısmen	35	2,516	,417			2,039	,285		
		Hayır	2	2,464	,758			1,571	,404		
		Toplam	41	2,500	,420			2,031	,310		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,756	,272	3,285	,042* LSD 1-3	2,498	,379	12,380	,000* LSD 1-2 1-3
		Kısmen	16	2,647	,316			2,103	,311		
		Hayır	7	2,449	,638			1,908	,568		
		Toplam	86	2,711	,329			2,376	,433		

* $p \leq ,05$ sd (Müfettiş): 39 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.15 ve 4.16’da etkili sınıf yönetimi verileri eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.15 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($F_{\text{etkililik}} = 8,652$; $F_{\text{uygulama}} = 26,159$), “Öğretimi Planlama” ($F_{\text{etkililik}} = 4,429$; $F_{\text{uygulama}} = 15,624$) ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin ($F_{\text{etkililik}} = 3,285$; $F_{\text{uygulama}} = 12,380$) etkililik ve uygulama boyutlarında; eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”nin ($F_{\text{uygulama}} = 3,244$) uygulama boyutunda $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ve “Öğretimi Planlama”nın etkililik ve uygulama, “Davranışların Düzenlenmesi”nin uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ve “Davranışların Düzenlenmesi”nin etkililik ve uygulama, “Öğretimi Planlama”nın uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”nin uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “hayır” diyen sınıf öğretmeni

adayları arasında “kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ayrıca “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”nin uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “hayır” diyen eğitim müfettişleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “kısmen” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ve “Öğretimi Planlama” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Davranışların Düzenlenmesi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ve “Davranışların Düzenlenmesi” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Öğretimi Planlama” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ileri sürülebilir. Sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen eğitim müfettişlerinin “hayır” diyenlere göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları söylenebilir.

Tablo 4.16.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Öğretmen(ler)inin Sınıf Yönetiminde Yeterli Olması			Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu				
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	F	p	\bar{X}	Ss	F	p	
Zaman Yönetimi	Müfettiş	Evet	4	2,000	,632	1,702	,196	1,800	,712	2,884	,068
		Kısmen	35	2,480	,507			1,920	,453		
		Hayır	2	2,100	1,273			1,100	,141		
		Toplam	41	2,415	,561			1,868	,495		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,679	,376	2,437	,094	2,378	,411	9,573	,000* LSD 1-2 1-3
		Kısmen	16	2,650	,453			2,000	,350		
		Hayır	7	2,314	,641			1,829	,547		
		Toplam	86	2,644	,422			2,263	,452		

Tablo 4.16 (devamı)

İlişkilerin Düzenlenmesi	Müfettiş	Evet	4	2,364	,464	,415	,663	2,318	,403	1,252	,298	
		Kısmen	35	2,558	,390			2,109	,341			
		Hayır	2	2,545	,643			1,864	,064			
		Toplam	41	2,539	,399			2,118	,344			
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,815	,231	12,207	,000*	2,586	,298	15,967	,000*	
		Kısmen	16	2,773	,280			2,284	,291			
		Hayır	7	2,260	,595			1,974	,469			
		Toplam	86	2,762	,317			2,480	,363			
	Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Müfettiş	Evet	4	2,136	,367	1,753	,187	2,227	,273	,965	,390
			Kısmen	35	2,244	,254			2,182	,238		
			Hayır	2	1,909	,129			1,955	,064		
			Toplam	41	2,217	,267			2,175	,238		
Öğretmen Adayı		Evet	63	2,433	,300	6,618	,002*	2,289	,305	,965	,385	
		Kısmen	16	2,307	,313			2,369	,192			
		Hayır	7	1,987	,474			2,195	,317			
		Toplam	86	2,373	,338			2,296	,289			
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler		Müfettiş	Evet	4	2,464	,393	1,023	,369	2,250	,472	,183	,834
			Kısmen	35	2,457	,366			2,167	,326		
			Hayır	2	2,071	,505			2,286	,808		
			Toplam	41	2,439	,373			2,181	,353		
	Öğretmen Adayı	Evet	63	2,653	,263	5,076	,008*	2,324	,351	4,809	,011*	
		Kısmen	16	2,446	,483			2,036	,422			
		Hayır	7	2,286	,612			2,041	,526			
		Toplam	86	2,585	,364			2,248	,397			
	Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Müfettiş	Evet	4	2,313	,368	,569	,571	2,214	,372	1,964	,154
			Kısmen	35	2,474	,326			2,069	,237		
			Hayır	2	2,309	,698			1,789	,000		
			Toplam	41	2,450	,341			2,069	,253		
Öğretmen Adayı		Evet	63	2,696	,196	8,124	,001*	2,458	,264	15,595	,000*	
		Kısmen	16	2,564	,256			2,183	,170			
		Hayır	7	2,333	,496			1,966	,424			
		Toplam	86	2,642	,261			2,367	,307			

* $p \leq ,05$ sd (Müfettiş): 39 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.16'ya bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre “Zaman Yönetimi”nin ($F_{uygulama} = 9,573$) uygulama, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($F_{etkililik} = 6,618$) etkililik, “İlişkilerin Düzenlenmesi” ($F_{etkililik} = 12,207$; $F_{uygulama} = 15,967$) ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($F_{etkililik} = 5,076$; $F_{uygulama} = 4,809$) etkililik ve uygulanma boyutlarında $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Zaman Yönetimi” ve “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin uygulama, “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in etkililik ve uygulanma boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler

lehine; “Zaman Yönetimi”nin uygulama, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in etkililik, “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in etkililik, “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “kısmen” diyenlere göre “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Zaman Yönetimi” ve “İlişkilerin Düzenlenmesi” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları söylenebilir. Yine sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “İlişkilerin Düzenlenmesi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutlarındaki ifadeleri daha etkili buldukları; “Zaman Yönetimi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili uyguladıkları ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “İlişkilerin Düzenlenmesi” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ve uyguladıkları; “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” alt boyutundaki ifadeleri daha etkili buldukları ileri sürülebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{\text{etkililik}} = ,569$; $F_{\text{uygulama}} = 1,964$); etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($F_{\text{etkililik}} = 8,124$; $F_{\text{uygulama}} = 15,595$) saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda; “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve

uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “ hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında **“evet” diyenler lehine**; etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “ hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında **“kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu** bulunmuştur. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili buldukları ve uyguladıkları belirtilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “kısmen” diyenlere göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili uyguladıkları ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adaylarının “hayır” diyenlere göre “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı daha etkili buldukları söylenebilir.

Tablo 4.17.

Sınıf seviyesi değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Sınıf Seviyesi		Etkililik Boyutu						Uygulama Boyutu			
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p	
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf	1-3	369	2,815	,237	-,382	,703	2,732	,297	1,623	,105
	Öğretmeni	4-5	246	2,822	,237			2,685	,379		
	Öğretmen	1-3	44	2,690	,398	-,505	,615	2,540	,413	1,493	,139
	Adayı	4-5	42	2,726	,236			2,399	,462		
Öğretimi Planlama	Sınıf	1-3	369	2,808	,222	,282	,778	2,677	,282	2,058	,040*
	Öğretmeni	4-5	246	2,803	,232			2,624	,337		
	Öğretmen	1-3	44	2,708	,344	,056	,956	2,479	,350	1,709	,091
	Adayı	4-5	42	2,704	,264			2,338	,410		
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf	1-3	369	2,664	,326	-,769	,442	2,536	,364	,315	,753
	Öğretmeni	4-5	246	2,684	,292			2,526	,369		
	Öğretmen	1-3	44	2,532	,402	-,610	,544	2,309	,465	,646	,520
	Adayı	4-5	42	2,586	,418			2,243	,485		
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf	1-3	369	2,811	,266	-,324	,746	2,744	,278	,956	,339
	Öğretmeni	4-5	246	2,818	,235			2,720	,316		
	Öğretmen	1-3	44	2,680	,376	-,887	,378	2,370	,423	-,133	,894
	Adayı	4-5	42	2,743	,272			2,383	,448		
Zaman Yönetimi	Sınıf	1-3	369	2,759	,319	,299	,765	2,580	,360	1,207	,228
	Öğretmeni	4-5	246	2,751	,292			2,543	,386		
	Öğretmen	1-3	44	2,577	,467	-1,525	,131	2,259	,479	-,077	,939
	Adayı	4-5	42	2,714	,362			2,267	,428		

Tablo 4.17 (devamı)

İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf	1-3	369	2,815	,258	-1,275	,203	2,759	,255	1,239	,216
	Öğretmeni	4-5	246	2,840	,221			2,727	,340		
	Öğretmen Adayı	1-3	44	2,746	,356	-,485	,629	2,539	,325	1,565	,121
		4-5	42	2,779	,274			2,418	,393		
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	1-3	369	2,478	,338	-1,763	,078	2,489	,319	-,027	,979
	Öğretmeni	4-5	246	2,527	,343			2,489	,355		
	Öğretmen Adayı	1-3	44	2,378	,364	,138	,891	2,314	,288	,591	,556
		4-5	42	2,368	,314			2,277	,292		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	1-3	369	2,787	,251	1,117	,264	2,720	,313	1,857	,064
	Öğretmeni	4-5	246	2,761	,291			2,668	,364		
	Öğretmen Adayı	1-3	44	2,549	,405	-,939	,350	2,312	,404	1,549	,125
		4-5	42	2,622	,315			2,180	,381		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf	1-3	369	2,748	,208	-,621	,535	2,668	,227	1,568	,117
	Öğretmeni	4-5	246	2,758	,193			2,636	,278		
	Öğretmen Adayı	1-3	44	2,624	,316	-,666	,508	2,408	,290	1,282	,203
		4-5	42	2,661	,189			2,323	,322		

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.17’de etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesi ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf seviyesi değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur. Tabloya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre, “Öğretimi Planlama”nın ($\bar{X}_{uygulama} = 2,677$; $t_{uygulama} = 2,058$) uygulama boyutunda 1.-3. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu 1.-3. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin 4.-5. sınıfları okutanlara göre “Öğretimi Planlama”yı daha etkili uyguladıklarını akla getirmektedir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin okuttukları ($t_{etkililik} = -,621$; $t_{uygulama} = 1,568$) ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri ($t_{etkililik} = -,666$; $t_{uygulama} = 1,282$) sınıf seviyesi değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf seviyesi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı algılamadıkları akla gelmektedir.

Tablo 4.18.

Lisansüstü eğitim alma değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim Alma			Etkililik Boyutu				Uygulama Boyutu					
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p		
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,820	,231	,797	,426	2,709	,335	-1,080	,280	
		Evet	57	2,794	,288			2,759	,310			
	Müfettiş	Hayır	28	2,496	,402	-1,308	,198	2,094	,402	-,494	,624	
		Evet	13	2,673	,410			2,154	,251			
	Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,812	,220	1,833	,071	2,659	,308	,746	,456
			Evet	57	2,744	,272			2,627	,294		
Müfettiş		Hayır	28	2,350	,464	-2,290	,027*	1,993	,343	,307	,761	
		Evet	13	2,692	,400			1,959	,296			
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,674	,306	,577	,564	2,531	,363	-,111	,912	
		Evet	57	2,649	,375			2,537	,397			
	Müfettiş	Hayır	28	2,407	,342	-2,145	,038*	2,121	,378	1,240	,222	
		Evet	13	2,662	,378			1,969	,335			
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,816	,251	,674	,501	2,734	,296	,032	,975	
		Evet	57	2,792	,284			2,733	,271			
	Müfettiş	Hayır	28	2,411	,410	-2,080	,044*	2,010	,329	-,637	,528	
		Evet	13	2,692	,387			2,077	,271			
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,761	,304	1,390	,165	2,571	,368	1,281	,201	
		Evet	57	2,702	,349			2,505	,395			
	Müfettiş	Hayır	28	2,329	,556	-1,462	,152	1,871	,514	,059	,953	
		Evet	13	2,600	,548			1,862	,472			
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,825	,243	,065	,948	2,745	,298	-,308	,758	
		Evet	57	2,823	,260			2,758	,231			
	Müfettiş	Hayır	28	2,464	,393	-1,803	,079	2,094	,370	-,634	,530	
		Evet	13	2,699	,377			2,168	,287			
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,508	,340	2,421	,016*	2,486	,333	-,776	,438	
		Evet	57	2,394	,332			2,522	,340			
	Müfettiş	Hayır	28	2,179	,225	-1,377	,176	2,205	,200	1,164	,252	
		Evet	13	2,301	,337			2,111	,304			
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,784	,258	2,295	,022*	2,699	,338	-,114	,909	
		Evet	57	2,699	,345			2,704	,310			
	Müfettiş	Hayır	28	2,383	,379	-1,439	,158	2,189	,377	,200	,843	
		Evet	13	2,560	,342			2,165	,308			
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	Hayır	558	2,757	,198	1,818	,070	2,655	,251	-,066	,947	
		Evet	57	2,706	,232			2,657	,231			
	Müfettiş	Hayır	28	2,374	,327	-2,205	,033*	2,070	,281	,043	,966	
		Evet	13	2,614	,322			2,067	,191			

*p<,05 sd (Sınıf Öğretmeni): 613 sd (Müfettiş): 39

Tablo 4.18’de etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur. Tabloya bakıldığında eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre “Öğretimi Planlama” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,692$; $t_{\text{etkililik}} = -2,290$), “Sınıf Ortamının Düzeni” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,662$; $t_{\text{etkililik}} = -2,145$) ve “Davranışların

Düzenlenmesi”nin ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,692$; $t_{\text{etkililik}} = -2,080$) etkililik boyutlarında lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine; sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,508$; $t_{\text{etkililik}} = 2,421$) ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”in ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,784$; $t_{\text{etkililik}} = 2,295$) etkililik boyutlarında lisansüstü eğitim almayan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim almayanlara göre “Öğretimi Planlama”, “Sınıf Ortamının Düzeni” ve “Davranışların Düzenlenmesi”ni daha etkili bulduklarını; lisansüstü eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alanlara göre “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”i daha etkili bulduklarını akla getirmektedir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin ($t_{\text{uygulama}} = ,043$), etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ($t_{\text{etkililik}} = 1,818$; $t_{\text{uygulama}} = -,066$) lisansüstü eğitim alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,614$; $t_{\text{etkililik}} = -2,205$) görülmektedir. Bu bulgu lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim almayanlara göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili bulmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ancak lisansüstü eğitim alma değişkenine göre eğitim müfettişlerinin uygulama açısından, sınıf öğretmenlerinin etkililik ve uygulama açılarından ölçme aracındaki ifadeleri farklı algılamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.19.

Lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmama değişkenine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Lisansüstü Eğitim Türü			Etkililik Boyutu					Uygulama Boyutu			
Alt Boyutlar			n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf	Eğitim	12	2,813	,229	,250	,803	2,635	,490	-1,072	,304
	Öğretmeni	Diğer	45	2,789	,304			2,792	,238		
Öğretimi Planlama	Sınıf	Eğitim	12	2,767	,269	,324	,747	2,567	,286	-,797	,429
	Öğretmeni	Diğer	45	2,738	,276			2,643	,297		
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf	Eğitim	12	2,633	,389	-,163	,871	2,500	,325	-,359	,721
	Öğretmeni	Diğer	45	2,653	,375			2,547	,416		
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf	Eğitim	12	2,857	,167	1,243	,223	2,804	,102	1,673	,100
	Öğretmeni	Diğer	45	2,775	,307			2,714	,299		
Zaman Yönetimi	Sınıf	Eğitim	12	2,817	,199	1,292	,202	2,400	,330	-1,040	,303
	Öğretmeni	Diğer	45	2,671	,375			2,533	,409		
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf	Eğitim	12	2,924	,185	1,536	,130	2,720	,291	-,635	,528
	Öğretmeni	Diğer	45	2,796	,272			2,768	,215		
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	Eğitim	12	2,417	,296	,265	,792	2,568	,249	,531	,598
	Öğretmeni	Diğer	45	2,388	,343			2,509	,362		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf	Eğitim	12	2,631	,363	-,768	,446	2,690	,264	-,172	,864
	Öğretmeni	Diğer	45	2,717	,343			2,708	,324		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf	Eğitim	12	2,742	,190	,612	,543	2,636	,165	-,356	,723
	Öğretmeni	Diğer	45	2,696	,243			2,663	,247		

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni): 55

Tablo 4.19’da etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmenlerinin aldığı lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmama değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde her bir alt boyutun ve **“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin aldığı lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmama değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı** ($t_{\text{etkililik}} = ,612$; $t_{\text{uygulama}} = -,356$) saptanmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin aldıkları lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmaması onların ölçme aracındaki ifadeleri etkililik ve uygulama açılarından farklı algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.20.

Eğitim müfettişlerinin görev ve branş değişkenlerine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Şu Anki Görev-Öğretmenlik Branşı		Etkililik Boyutu					Uygulama Boyutu			
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Müfettiş	20	2,388	,374	-2,710	,010*	2,069	,390	-,763	,450
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,708	,384			2,155	,330		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,592	,410	,886	,381	2,097	,388	-,382	,705
	Diğer	14	2,473	,408			2,143	,306		
Öğretimi Planlama	Müfettiş	20	2,230	,414	-3,436	,001*	1,957	,350	-,484	,631
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,676	,417			2,006	,307		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,464	,479	,106	,916	1,928	,345	-1,489	,144
	Diğer	14	2,448	,464			2,086	,265		
Sınıf Ortamının Düzeni	Müfettiş	20	2,370	,333	-2,076	,044*	2,130	,385	,964	,341
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,600	,374			2,019	,352		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,437	,333	-1,232	,225	2,059	,367	-,332	,741
	Diğer	14	2,586	,426			2,100	,382		
Davranışların Düzenlenmesi	Müfettiş	20	2,307	,384	-3,181	,003*	2,014	,291	-,341	,735
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,684	,374			2,048	,333		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,500	,426	,000	1,000	1,992	,267	-1,132	,264
	Diğer	14	2,500	,424			2,107	,379		
Zaman Yönetimi	Müfettiş	20	2,230	,585	-2,147	,038*	1,890	,456	,271	,788
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,590	,488			1,848	,540		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,378	,596	-,579	,566	1,763	,458	-1,957	,058
	Diğer	14	2,486	,501			2,071	,518		
İlişkilerin Düzenlenmesi	Müfettiş	20	2,409	,394	-2,118	,041*	2,105	,356	-,233	,817
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,662	,372			2,130	,341		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,505	,416	-,748	,459	2,077	,347	-1,037	,306
	Diğer	14	2,604	,370			2,195	,336		
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Müfettiş	20	2,227	,282	,230	,819	2,159	,206	-,417	,679
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,208	,259			2,190	,270		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,189	,253	-,955	,345	2,189	,224	,495	,624
	Diğer	14	2,273	,294			2,149	,271		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Müfettiş	20	2,357	,378	-1,387	,173	2,129	,362	-,930	,358
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,517	,360			2,231	,345		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,392	,371	-1,136	,263	2,159	,377	-,561	,578
	Diğer	14	2,531	,373			2,224	,311		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Müfettiş	20	2,307	,300	-2,839	,007*	2,053	,277	-,408	,686
	Müfettiş Yardımcısı	21	2,586	,327			2,085	,233		
	Sınıf Öğretmeni	27	2,436	,358	-,356	,724	2,036	,256	-1,174	,248
	Diğer	14	2,477	,315			2,133	,244		

*p \leq ,05 sd (Müfettiş): 39

Yukarıdaki tabloda etkili sınıf yönetimi verileri eğitim müfettişlerinin görev ve branş değişkenlerine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde görev değişkenine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,708$; $t_{\text{etkililik}} = -2,710$), “Öğretimi Planlama” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,676$; $t_{\text{etkililik}} = -3,436$), “Sınıf Ortamının Düzeni” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,600$; $t_{\text{etkililik}} = -2,076$), “Davranışların Düzenlenmesi”

($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,684$; $t_{\text{etkililik}} = -3,181$), “Zaman Yönetimi” ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,590$; $t_{\text{etkililik}} = -2,147$) ve “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,662$; $t_{\text{etkililik}} = -2,118$) etkililik boyutlarında eğitim müfettişi yardımcıları lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcılarının eğitim müfettişlerine göre “Öğretmenin Kişisel Özellikleri”, “Öğretimi Planlama”, “Sınıf Ortamının Düzeni”, “Davranışların Düzenlenmesi”, “Zaman Yönetimi” ve “İlişkilerin Düzenlenmesi”ni daha etkili bulduklarını düşündürmektedir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin branşlarına göre ($t_{\text{etkililik}} = -,356$; $t_{\text{uygulama}} = -1,174$) ve uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre ($t_{\text{uygulama}} = -,408$) $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcıları lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,586$; $t_{\text{etkililik}} = -2,839$) bulunmuştur. Bu bulgu görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcılarının eğitim müfettişlerine göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili bulmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ancak eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre uygulama açısından; branş değişkenine göre etkililik ve uygulama açılarından ölçme aracındaki ifadeleri farklı görmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.21.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü ve gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri değişkenlerine göre etkili sınıf yönetimine ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Öğretim Türü- Cinsiyet		Etkililik Boyutu					Uygulama Boyutu			
Alt Boyutlar		n	\bar{X}	Ss	t	p	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	I. Öğretim	41	2,643	,411	-1,720	,091	2,323	,475	-3,076	,003*
	II. Öğretim	45	2,767	,214			2,606	,362		
	Bay Öğretmen	37	2,723	,356	,370	,712	2,510	,429	,715	,477
	Bayan Öğretmen	49	2,696	,307			2,441	,451		
Öğretimi Planlama	I. Öğretim	41	2,671	,343	-1,020	,311	2,279	,439	-3,120	,003*
	II. Öğretim	45	2,738	,267			2,530	,283		
	Bay Öğretmen	37	2,710	,327	,116	,908	2,485	,336	1,567	,121
	Bayan Öğretmen	49	2,703	,292			2,354	,413		
Sınıf Ortamının Düzeni	I. Öğretim	41	2,527	,412	-,677	,500	2,171	,444	-2,018	,047*
	II. Öğretim	45	2,587	,408			2,373	,484		
	Bay Öğretmen	37	2,535	,474	-,452	,652	2,292	,496	,256	,798
	Bayan Öğretmen	49	2,576	,355			2,265	,461		

Tablo 4.21 (devamı)

Davranışların Düzenlenmesi	I. Öğretim	41	2,674	,368	-,989	,326	2,230	,421	-3,143	,002*
	II. Öğretim	45	2,744	,289			2,510	,404		
	Bay Öğretmen	37	2,734	,347	,552	,582	2,471	,402	1,787	,078
	Bayan Öğretmen	49	2,694	,317			2,305	,445		
Zaman Yönetimi	I. Öğretim	41	2,576	,490	-1,424	,152	2,102	,452	-3,319	,001*
	II. Öğretim	45	2,707	,343			2,409	,404		
	Bay Öğretmen	37	2,654	,418	,187	,852	2,303	,444	,709	,480
	Bayan Öğretmen	49	2,637	,429			2,233	,461		
İlişkilerin Düzenlenmesi	I. Öğretim	41	2,685	,381	-2,147	,031*	2,357	,396	-3,151	,002*
	II. Öğretim	45	2,832	,228			2,592	,291		
	Bay Öğretmen	37	2,813	,289	1,303	,196	2,514	,295	,778	,439
	Bayan Öğretmen	49	2,724	,335			2,455	,408		
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	I. Öğretim	41	2,282	,336	-2,465	,016*	2,204	,234	-2,943	,004*
	II. Öğretim	45	2,457	,322			2,380	,310		
	Bay Öğretmen	37	2,403	,325	,707	,481	2,241	,267	-1,552	,124
	Bayan Öğretmen	49	2,351	,350			2,338	,300		
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	I. Öğretim	41	2,488	,421	-2,425	,017*	2,052	,379	-4,917	,000*
	II. Öğretim	45	2,673	,279			2,425	,324		
	Bay Öğretmen	37	2,591	,334	,132	,895	2,174	,372	-1,510	,135
	Bayan Öğretmen	49	2,580	,388			2,303	,409		
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	I. Öğretim	41	2,581	,309	-2,103	,038*	2,235	,304	-4,129	,000*
	II. Öğretim	45	2,697	,196			2,486	,259		
	Bay Öğretmen	37	2,659	,279	,520	,604	2,392	,284	,671	,504
	Bayan Öğretmen	49	2,629	,249			2,347	,325		

* $p \leq ,05$ sd (Sınıf Öğretmeni Adayı): 84

Tablo 4.21’de etkili sınıf yönetimi verileri sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türüne ve gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre; “İlişkilerin Düzenlenmesi” ($\bar{x}_{\text{etkililik}} = 2,832$; $t_{\text{etkililik}} = -2,147$), “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ($\bar{x}_{\text{etkililik}} = 2,457$; $t_{\text{etkililik}} = -2,465$) ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” in ($\bar{x}_{\text{etkililik}} = 2,673$; $t_{\text{etkililik}} = -2,425$) etkililik boyutlarında II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları lehine; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,606$; $t_{\text{uygulama}} = -3,076$), “Öğretimi Planlama” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,530$; $t_{\text{uygulama}} = -3,120$), “Sınıf Ortamının Düzeni” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,373$; $t_{\text{uygulama}} = -2,018$), “Davranışların Düzenlenmesi” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,510$; $t_{\text{uygulama}} = -3,143$), “Zaman Yönetimi” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,409$; $t_{\text{uygulama}} = -3,319$), “İlişkilerin Düzenlenmesi” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,592$; $t_{\text{uygulama}} = -3,151$), “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,380$; $t_{\text{uygulama}} = -2,943$) ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” in ($\bar{x}_{\text{uygulama}} = 2,425$; $t_{\text{uygulama}} = -4,917$) (yani tüm alt boyutların) uygulama boyutlarında II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları

lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının I. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre “İlişkilerin Düzenlenmesi”, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler” ve “Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler”i daha etkili bulduklarını; ayrıca tüm alt boyutları daha etkili uyguladıklarını akla getirmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre her bir alt boyutun etkililik ve uygulama boyutlarında $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{\text{etkililik}} = ,520$; $t_{\text{uygulama}} = ,671$); etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{etkililik}} = 2,697$; $t_{\text{etkililik}} = -2,103$; $\bar{X}_{\text{uygulama}} = 2,486$; $t_{\text{uygulama}} = -4,129$) saptanmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının I. öğretimde okuyanlara göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili bulmaktadırlar ve uygulamaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre etkililik ve uygulama açılarından ölçme aracındaki ifadeleri farklı algılamadıkları söylenebilir.

Literatürde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ders başarıları ile I. ve II. öğretimde okumaları açısından anlamsız sonuç verdiği için bu çalışmaya benzemeyen (İlğan ve Kıranlı, 2007) bir araştırmayla karşılaşılmıştır.

Tablo 4.22.

Sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları

Mesleki Kıdem	Pearson	Etkililik Boyutu			Uygulama Boyutu	
		n	r	p	r	p
Alt Boyutlar						
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	615	-,024	,549	,008	,845
	Müfettiş	41	-,425	,006*	,156	,331
Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	615	-,009	,823	,067	,099
	Müfettiş	41	-,553	,000*	,018	,912
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	615	,055	,171	,102	,012*
	Müfettiş	41	-,208	,191	,312	,047*
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	615	,004	,928	-,030	,463
	Müfettiş	41	-,552	,000*	,030	,850
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	615	,006	,881	,088	,029*
	Müfettiş	41	-,428	,005*	,024	,884
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	615	,032	,425	,014	,736
	Müfettiş	41	-,396	,010*	,112	,487
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	615	-,035	,382	-,068	,093
	Müfettiş	41	,030	,851	,087	,588
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	615	,009	,828	,051	,205
	Müfettiş	41	-,148	,355	,026	,871
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	615	,000	,997	,025	,539
	Müfettiş	41	-,469	,002*	,105	,515

*p≤ ,05

Yukarıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçlarını sunulmuştur. Tablo 4.22'ye bakıldığında; “Öğretmenin Kişisel Özellikleri” ($r_{\text{etkililik}} = -,425$; $p_{\text{etkililik}} = ,006$), “Öğretimi Planlama” ($r_{\text{etkililik}} = -,553$; $p_{\text{etkililik}} = ,000$), “Davranışların Düzenlenmesi” ($r_{\text{etkililik}} = -,552$; $p_{\text{etkililik}} = ,000$), “Zaman Yönetimi” ($r_{\text{etkililik}} = -,428$; $p_{\text{etkililik}} = ,005$) ve “İlişkilerin Düzenlenmesi”nin ($r_{\text{etkililik}} = -,396$; $p_{\text{etkililik}} = ,010$) etkililik boyutlarında eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir. **“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu** ($r_{\text{etkililik}} = -,469$; $p_{\text{etkililik}} = ,002$) görülmektedir. Bu bulgular eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin arttıkça onların etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarındaki ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”ndaki düşüncelerini olumsuzlaştırdığını veya eğitim müfettişlerinin etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarındaki düşüncelerinin olumlulaştığı oranda onların kıdemlerinin az olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim

müfettişlerinin kıdemlerinin artması onların sınıf yönetiminde etkili olan unsurlara karşı olumsuz düşüncelere sahip olacakları veya eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin az olması onların sınıf yönetiminde etkili olan unsurlara karşı olumlu düşüncelere sahip olacakları şeklinde yorumlanabilir.

“Sınıf Ortamının Düzeni”nin ($r_{uygulama} = ,312$; $p_{uygulama} = ,047$) uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin arttıkça sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetiminin “Sınıf Ortamının Düzeni” boyutundaki ifadeleri uyguladıklarını veya eğitim müfettişlerinin etkili sınıf yönetiminin “Sınıf Ortamının Düzeni” boyutundaki ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulamadıklarını düşünmeleri eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin az olduğunu akla getirmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin artması sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni” boyutundaki ifadeleri uygulayabildiklerini veya eğitim müfettişlerinin kıdemlerinin az olması sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni” boyutundaki ifadeleri uygulayamadıklarını düşündürmektedir.

“Sınıf Ortamının Düzeni” ($r_{uygulama} = ,102$; $p_{uygulama} = ,012$) ve “Zaman Yönetimi”nin ($r_{uygulama} = ,088$; $p_{uygulama} = ,029$) uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin artmasının onların etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarındaki ifadeleri uygulayabildiklerini veya sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarındaki ifadeleri uygulayamamaları onların kıdemlerinin az olduğunu akla getirmektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin artması onların bu alt boyutlardaki ifadeleri uygulayabildiklerini veya sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin az olması onların bu alt boyutlardaki ifadeleri uygulayamadıklarını akla getirebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ($r_{etkililik} = ,000$; $p_{etkililik} = ,997$; $r_{uygulama} = ,025$; $p_{uygulama} = ,539$), **uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı** ($r_{uygulama} = ,105$; $p_{uygulama} = ,515$) saptanmıştır.

Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen veya benzeşmeyen araştırmalar bulunmaktadır. Değişik branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin öğretimi planlama ile hizmet yılı arasında anlamsız sonuç veren (Çubukçu ve Girmen, 2008), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansı ve okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamsız sonuç veren (Ayar ve Arslan, 2008; Denizel Güven ve Cevher, 2005), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamsız sonuç veren (Kars, 2007) sınıf öğretmenlerinin ve gözlemcilerin değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdem açısından farklılaşmadığını (Topal, 2007), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını (G. Kaya, 2008), program, plan hazırlama ve uygulama yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme yönetimi açılarından bakıldığında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını (Keskin, 2009), ilköğretim I. ve II. kademedeki sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını (kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 11-15 yıl olanlar arasında 2. grubun lehine anlamlı olduğunu) (Taflan, 2007), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını (Erkan, 2009), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin tüm alt boyutlar açısından mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını (Korkut, 2009) gösteren, öğretmenlerin hizmet yılının etkili olduğunu belirten (Steinbeck, 1996) araştırmalar vardır.

Tablo 4.23.

Sınıftaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Pearson	Etkililik Boyutu			Uygulama Boyutu	
		n	r	p	r	p
Alt Boyutlar						
Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf Öğretmeni	615	-,020	,622	-,058	,153
	Öğretmen Adayı	86	-,085	,436	-,169	,120
Öğretimi Planlama	Sınıf Öğretmeni	615	-,053	,190	-,101	,012*
	Öğretmen Adayı	86	-,036	,742	,068	,532
Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf Öğretmeni	615	-,102	,011*	-,148	,000*
	Öğretmen Adayı	86	-,237	,028*	-,291	,007*
Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	615	-,015	,710	-,129	,001*
	Öğretmen Adayı	86	-,026	,815	,019	,864
Zaman Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	615	-,041	,313	-,083	,040*
	Öğretmen Adayı	86	,048	,659	,067	,537
İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	615	-,010	,798	-,059	,143
	Öğretmen Adayı	86	,061	,579	-,011	,921
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	615	-,015	,718	-,032	,424
	Öğretmen Adayı	86	-,061	,580	-,058	,594
Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf Öğretmeni	615	,033	,416	-,010	,797
	Öğretmen Adayı	86	-,005	,963	-,037	,734
Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	615	-,034	,406	-,101	,012*
	Öğretmen Adayı	86	-,049	,651	-,051	,640

*p≤ ,05

Tablo 4.23'te sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçlarını verilmiştir. Tablo 4.23 incelendiğinde; "Sınıf Ortamının Düzeni"nin ($r_{\text{etkililik}} = -,102$; $p_{\text{etkililik}} = ,011$) etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının artmasının onların etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutundaki düşüncelerini olumsuzlaştırdığını veya sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutundaki düşüncelerinin olumlulaştığı oranda sınıflardaki öğrenci sayılarının azaldığı söylenebilir. Başka bir deyişle sınıflardaki öğrenci sayısının artması sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde etkili olan bu alt boyuttaki unsurlara karşı olumsuz düşüncelere sahip olacakları veya sınıflardaki öğrenci sayısının az olması sınıf

öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde etkili olan bu alt boyuttaki unsurlara karşı olumlu düşüncelere sahip olacakları şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca “Sınıf Ortamının Düzeni”nin ($r_{uygulama} = -,237$; $p_{uygulama} = ,028$) uygulama boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının artmasının sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni”ni sağlamalarını zorlaştıracığı veya sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni”ni sağlayabilmeleri için sınıflardaki öğrenci sayılarının düşürülmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıflardaki öğrenci sayılarının artması sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni”ni sağlamalarını zorlaştıracığını veya sınıflardaki öğrenci sayılarının az olması sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Ortamının Düzeni”ni sağlamalarını kolaylaştıracağını akla getirmektedir.

“Öğretimi Planlama” ($r_{uygulama} = -,101$; $p_{uygulama} = ,012$), “Sınıf Ortamının Düzeni” ($r_{uygulama} = -,148$; $p_{uygulama} = ,000$), “Davranışların Düzenlenmesi” ($r_{uygulama} = -,129$; $p_{uygulama} = ,001$) ve “Zaman Yönetimi”nin ($r_{uygulama} = -,083$; $p_{uygulama} = ,040$) uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. **“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu** ($r_{uygulama} = -,101$; $p_{uygulama} = ,012$) saptanmıştır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının artması onların etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarını ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı uygulamada güçlük çektikleri veya sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetiminin bu alt boyutlarını ve “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nı uygulayabilmeleri için sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalaşması onların bu boyutlardaki ifadeleri uygulamada güçlük çektiklerini veya sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki ifadeleri uygulayabilmeleri için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini düşündürmektedir.

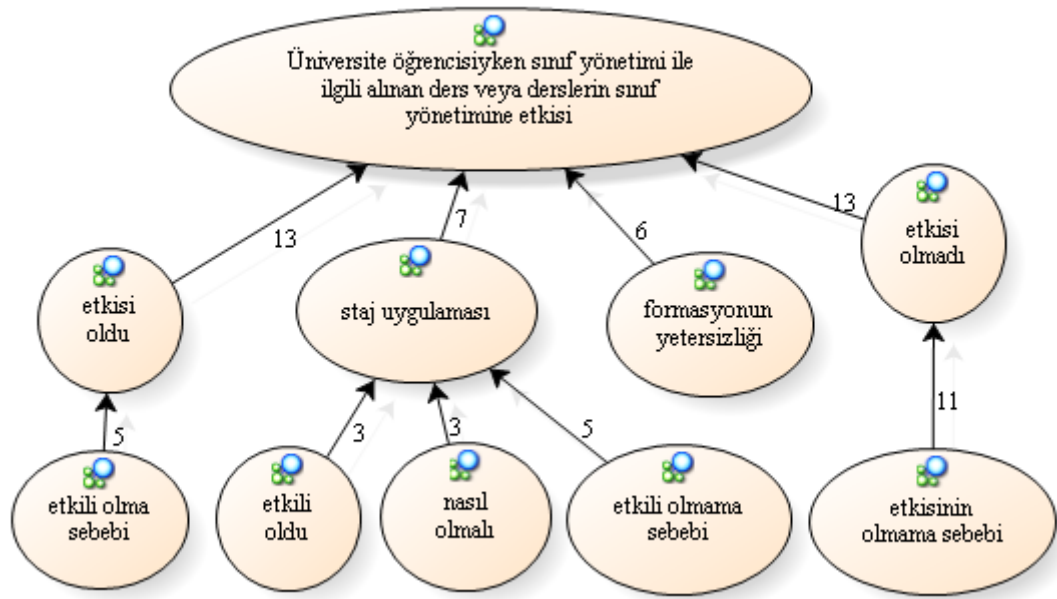
“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları ($r_{\text{etkililik}} = -,049$; $p_{\text{etkililik}} = ,651$; $r_{\text{uygulama}} = -,051$; $p_{\text{uygulama}} = ,640$) arasında, etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($r_{\text{etkililik}} = -,034$; $p_{\text{etkililik}} = ,406$) görülmektedir.

Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen veya benzeşmeyen araştırmalar vardır. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından farklılaşmayan (Denizel Güven ve Cevher, 2005), kalabalık sınıfların sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ve sınıftaki öğrenci sayısının 20 kişi olması gerektiğini vurgulayan (Çınar, Temel, Beden ve Göçgen, 2004), sınıf öğretmenlerinin ve gözlemcilerin değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını (Topal, 2007), ilköğretim I. ve II. kademedeki sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci sayısına göre farklılaşmadığını (Taflan, 2007) gösteren araştırmalar vardır.

4.2. Nitel Bulgular

1. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Üniversite Öğrencisiyken Sınıf Yönetimi İle İlgili Alınan Ders veya Derslerin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; görüşmeye katılanların tümü (n=23) üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olması veya olmaması** sebepleriyle birlikte belirtilmiştir. Yine sınıf yönetiminde **staj uygulamasının** (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması vb.) **etkili olması, etkili olmama sebebi ve nasıl olması gerektiği**, ayrıca (sınıf yönetimi açısından eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olanlara öğretmen olmaları için verilen) **formasyonun yetersizliği** ile ilgili görüşler dikkat çekmiştir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.1. Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 9 sınıf öğretmeni (n=13), **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olduğunu** belirtmişlerdir. Bunlardan 1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 3 sınıf öğretmeni (n=5), **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olduğunu sebepleriyle birlikte açıklamışlardır**. Buna yönelik olarak aşağıda bu konuyla ilgili görüşlerden örnekler sunulmuştur:

MY2: “... Üniversitelerde sınıf yönetimi konusunda teorik bir kavram birlikteliği oluşturma açısından olumlu bir eğitim verildiğini düşünüyorum.”

Ö2: “... Bir dönem ders aldık. Hala unutmadığım tanımlar var. Mesela liderlikle, sınıfta lider öğrenci, sınıfın lider öğrenci etrafında toplanması, öğretmenin sınıfı yönetmesi ile ilgili hala onlardan kullandığımız bilgiler var.”

Ö12: “Şimdi sınıf düzeni, sınıf oturma planları vb. bunları sınıf yönetiminde kullanıyoruz. Bu da sınıfa hakim olma açısından önemli. Aldığımız derslerden faydalanarak, o bilgileri kullanarak, etkili bir sınıf ortamı, tüm öğrencileri daha rahat görebilme, onlarla göz teması kurabileceğimiz ortamları oluşturma yönünden bize faydaları oldu. ...”

Ancak 1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 10 sınıf öğretmeni (n=13), **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olmadığını** belirtmişlerdir. 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 9 sınıf öğretmeni (n=11), **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olmamasını sebepleriyle birlikte açıklamışlardır**. Buna yönelik olarak şunları belirtmişlerdir:

MY1: “...Birçok arkadaşımız sınıfını nasıl yöneteceğini, disiplinle nasıl idare edeceğini bilemiyorlar. Bu konuda bizim rehberliğimize ihtiyaç duyuyorlar. ...”

Ö2: “... Üniversitede sınıf yönetiminde iyi bir eğitim almadığımızı düşünüyorum. ...”

Ö6: “... Üniversitedeyken 4 yıl boyunca aldığımız dersler daha çok teoriye dayalıydı. Yani pratiğe yönelik hemen hemen hiç bir şey alamadık. ...”

Ö9: “... Kağıt üzerinde ideal bilgiler öğretmenlere veriliyor, neler yapılması gerektiği konusunda. Ama sahaya indiğiniz zaman ister istemez üniversitede size anlatılanlardan çok daha farklı şeylerle karşılaşıyorsunuz. ...”

Bu görüşler incelendiğinde sınıf yönetimi açısından üniversitede eğitim fakültelerinde verilen bilgilerin daha çok teoriye yönelik olduğundan dolayı uygulamada etkili olmadığını ileri sürülebilir.

Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak (sınıf yönetimi açısından eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olanlara öğretmen olmaları için verilen) **formasyonun yetersizliği** konusunda 6 sınıf öğretmeni (n=6) görüş belirtmiştir. Buna yönelik olarak aşağıda bu konuyla ilgili görüşler sunulmuştur:

Ö3 (Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih mezunu): “Formasyon derslerini 3 aylık bir sürede acele ile aldığımız için pek faydası olmadı.”

Ö8 (Ziraat Fakültesi mezunu): “97 yılının yaz döneminde pedagojik formasyon aldık. Tabi ki biz bunları uygulamaya çalıştık. Ama bu formasyon eğitimi kısa süreli, teorik olduğu ve uygulamaya yönelik olmadığı için biraz boşlukta kaldı gibi.”

Ö16 (Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya mezunu): “... Pedagojik formasyon o zaman mecburiydi. Alırken de üstün körü aldığımı inanıyorum. 14 senelik tecrübeme dayanarak üniversitede aldığım programın bana bir faydası olmadığını söyleyebilirim. ...”

Ö17 (Ziraat Fakültesi mezunu): "... Teoriye yönelik oldu. Sanki böyle bizi sınava hazırladılar. 8 tane vize ve final olduk iki ay içinde. Yani sınıf yönetimi, çocuk psikolojisi, çocuğa nasıl yaklaşırsınız, hiç böyle şeyler yok. ..."

Bu görüşler incelendiğinde sınıf yönetimi açısından eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olanlara öğretmen olmaları için verilen formasyon eğitiminin daha çok teoriye yönelik ve kısa süreli olduğundan dolayı uygulamada etkili olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak staj uygulaması ile ilgili 1 eğitim müfettişi, 6 sınıf öğretmeni (n=7) görüşlerini belirtmişlerdir. **Staj uygulamasının etkili olduğu** konusunda 3 sınıf öğretmeni (n=3) görüş ileri sürmüştür. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Ö5: "... Okullara uygulama stajına gittiğimizde gözlemiş olduğumuz sınıf öğretmenlerinin bizim üzerimizde daha çok tesiri oldu. Yani teorideki öğrendiğimiz bilgilerden daha ziyade gittiğimiz okullardaki öğretmenlerin davranışları bize daha yol gösterici oldu. Bu bilgilerle tabi ki her zaman karşılaştık. Teorik bilgilerin de bulunduğumuz sınıflarda birebir örnekleri çıkıyor. Aynı örneklerin dışında gerçek hayatın ta kendisi çıkıyor. Buna göre de bu gerçek hayatın içerisinde rehber öğretmenlerin sınıfı nasıl yönettiği bizim üzerimizde daha çok etkili oldu."

Ö7: "... 2 yıl boyunca biz staj uygulamalarına gittik. Orada da diğer öğretmenlerin tecrübelerinden yararlandık. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde staj uygulamalarında gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimini öğrenmelerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak staj uygulamasının etkili olmamasının sebebi konusunda 1 eğitim müfettişi, 4 sınıf öğretmeni (n=5) görüş belirtmiştir. Bunların bazıları şöyle sıralanabilir:

Ö2: "... Çoğu okulda staj çalışmaları sadece öylesine gidip gelinen şeyler. ... Yani ciddiye alınmadığı ve bir gevşeklik olduğu için sıkıntı ortaya çıkıyor.

Ö7: "Stajyer öğrenciler haftada bir gün geldikleri için bence yetersiz. ..."

Ö13: “Staj formalitede kalıyor. Yani gönderilen öğrenciler sadece derse giriyor, öğretmeni dinleyip çıkıp gidiyorlar. ...”

Bu görüşler incelendiğinde, pek ciddiye alınmadığı ve süresi az olduğu için staj uygulamalarının sınıf yönetiminde yeterince etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak staj uygulamasının nasıl olması gerektiği konusunda 3 sınıf öğretmeni (n=3) görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyle sıralanabilir:

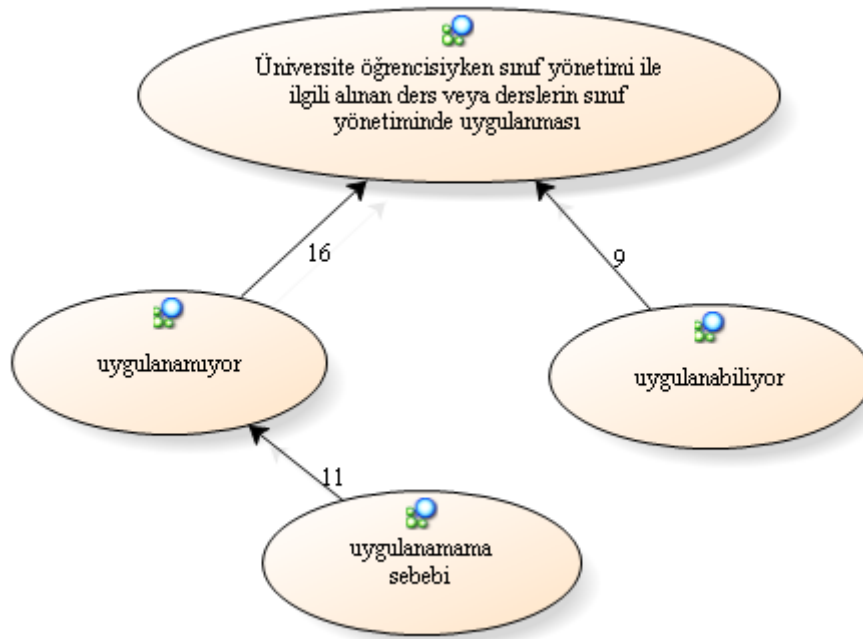
Ö2: “... Uygulamaya çok fazla önem verilmeli, hatta mümkünse okuldaki sorumlu öğretmen ciddiye almalıdır. ...”

Ö7: “... Uygulama saatlerinin artırılması veya bize değil de, birleştirilmiş sınıflara, özel eğitim okullarına götürülmeli. Yani sadece müstakil okullar değil, diğer okulları da görmelerinde büyük fayda olacaktır onlar açısından. Çünkü en azından o sınıfta da nasıl ders işleniyor, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı nasıl bunların hakkında bilgi sahibi olmaları gerekiyor.”

Bu görüşlere göre, staj uygulamalarının ciddiye alınması, süresinin uzatılması, içeriğinin genişletilmesi ve yoğunlaştırılması gerektiği belirtilmiştir.

2. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Üniversite Öğrencisiyken Sınıf Yönetimi İle İlgili Alınan Ders veya Derslerin Sınıf Yönetiminde Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılan 2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 16 sınıf öğretmeni (n=20) üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanmasına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanabildiği, uygulanamadığı ve uygulanamama sebebi** ön plana çıkmaktadır. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model Şekil 4.2’de verilmiştir:



Şekil 4.2. Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanması

2 eğitim müfettişi ve 7 sınıf öğretmeni (n=9) **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanabildiğini** belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö8: “Eğitim psikolojisi, çocukların psikolojisinin nasıl olabileceği, onlarla nasıl diyalog kurulabileceği konusunda almış olduğum bilgileri ben uygulayabildim. ...”

Ö9: “... Sınıf yönetimi ile ilgili üniversitede aldığımız bilgilerin ekonomik ve sosyal şartları bir tarafa çıktığınız zaman çocuğun geneline hitap eden özelliklerini tabii ki kullanabiliyoruz. ...”

Ö11: “Ben aldığım bilgilerin tümünü uygulamaya çalıştım, elimden geldiği kadar uyguladım.”

Ö14: “... Sınıf yönetimi dersinde aldığımız ödül ve ceza, adil olmak önemliydi. Yani sınıfa hâkim olma açısından onu uyguladık. Onun dışında işte sınıfta duruş; oturarak mı, ayakta mı sınıfa hâkim olursun yoksa sınıf içerisinde dolaşarak mı hakim olursun, bunlar öğretildi ve uyguladık gerçekten etkiliydi yani. ...”

Ö15: “Üniversitede sınıf yönetimi hocamız çok iyiydi. Onun verdiği notları sakladım ve bunların bana çok yararı oldu.”

Bu görüşlere göre, üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanabildiği ifade edilebilir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 12 sınıf öğretmeni (n=16) **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanamadığını** ileri sürmüştür. Bunlardan 1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 9 sınıf öğretmeni (n=11) **üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanamamasını sebepleriyle** birlikte belirtmiştir. Buna yönelik görüşler aşağıdadır:

M2: “Birçok ders aldık eğitimle ilgili. Bunları uygulayacağınız zaman çok farklı bir çevre ile karşılaşıyorsunuz. O güne kadar köyde bile yaşamış olsanız çok farklı bir çevre buluyorsunuz karşınızda. ... karşında imkânsızlıklar içinde bir okul buluyorsun. Dolayısıyla hayal kırıklığına uğruyor insan.”

Ö1: “ Şuizm, buizm, realizm bunlar hikâye; onları bir kenara atacaksınız. Ben dağ köyünde görev yaptığımda bu akımların geçerliliği kayboluyor. Çünkü siz köye zaten zor gidiyorsunuz. Çocuk kalem, defter alamıyor.”

Ö10: “... teorik olarak çok iyi öğrenmemize rağmen sınıf içerisinde çok fazla kullanamadık. Çünkü burada çevrenin, çocukların algılama kapasitelerinin çok önemli olduğuna inanıyorum. ...”

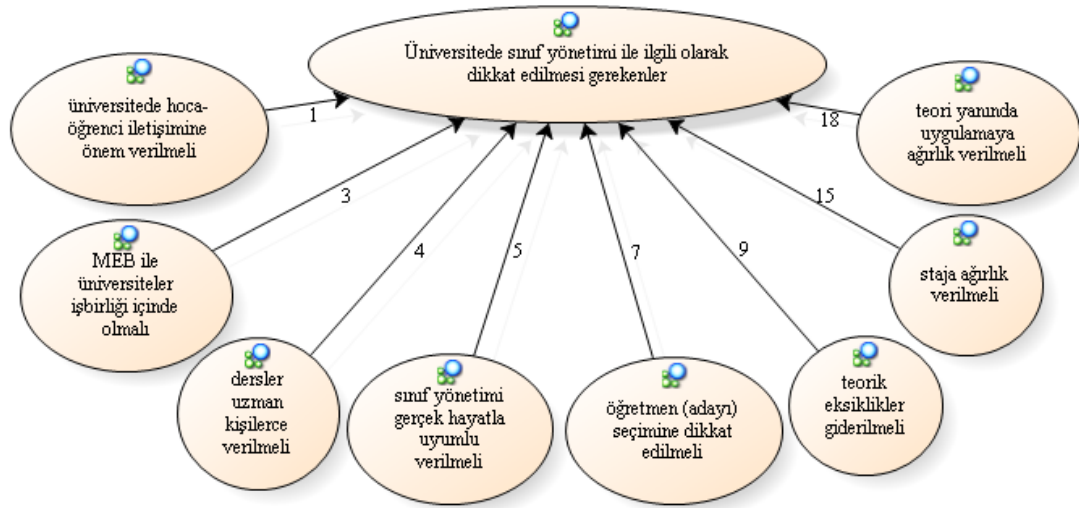
Ö13: “Aldığım dersler teorik olarak 3-5 ay aklımda kalıyor ama uygulamaya geçince çok farklı sistemler ortaya çıkıyor. Yani öğrenciden, sınıf ortamından veya öğretmenden bazen çevreden kaynaklanan çeşitli sorunlar var. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf yönetimi açısından verilen bilgilerin daha çok uygulamaya yönelik olmayıp teorik olmasından ve görev yapılan yerin imkansızlıklardan dolayı uygulanamadığı belirtilebilir.

3. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Üniversitede Sınıf Yönetimi İle İlgili Olarak Dikkat Edilmesi Gerekenlere Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenlere yönelik görüş belirtmişlerdir. Üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak katılımcılar; teori yanında uygulamaya ağırlık verilmesine, staja ağırlık

verilmesine, teorik eksikliklerin giderilmesine, öğretmen (adayı) seçimine dikkat edilmesine, sınıf yönetiminin gerçek hayatla uyumlu verilmesine, derslerin uzman kişilerce verilmesine, MEB ile üniversitelerin işbirliği içinde olmasına, üniversitede hoca-öğrenci iletişimine önem verilmesine dikkat çekmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.3. Üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenler

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 12 sınıf öğretmeni (n=18) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **teori yanında uygulamaya ağırlık verilmesi** gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

M2: “... Bilgi bakımından bir eksiklik görmüyorum. Öğrencilerimiz çok dolu. Biz stajyer öğretmenlerimizle de karşılaşıyoruz. Bilgi olarak çok yüklüler ama uygulama olarak çok eksik görüyorum. ...”

MY2: “... Üniversitede teorik bilgiler verildikten sonra hemen akabinde uygulama şansı olursa mutlaka zihinde daha iyi bir yapılanma olacaktır. ... Pratiğe uygulanmadığı için de zihinsel, kavramsal olarak bir dağınıklık, bir boşluk oluşuyor. teorik bilgiler unutulabiliyor veya uygulanmadığı için çeşitli kavram kargaşasına da yol açabiliyor. Kısacası teorik bilgiler alındıktan sonra uygulanma şansı olursa daha kalıcı, daha etkili olur.”

Ö2: “... bilgilerin verilmesi değil, uygulama yapılması lazım.”

Ö4: “Üniversitedeki bilgiler pratiğe dönüştürülmelidir. ...”

Ö6: “... Teorik bilginin yanında uygulamaya önem verilmesini ben daha çok istiyorum üniversite eğitiminde. ...”

Ö9: "... verilen eğitimin biraz daha pratiğe yönelik olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. ..."

Ö12: "... uygulamaya daha ağırlık verilerek dersler işlenirse daha faydalı olacağını düşünüyorum. ... Daha çok uygulamalı bilgilerden yanayım ben öğretmen olacak arkadaşlarımız açısından. Uygulamanın teorikten daha etkili olduğunu düşünüyorum. ..."

Ö13: "... Üniversitede bence teoriden çok pratiğe önem verilmelidir. Yani öğretmen adaylarını götürüp okullarda çeşitli öğretmenlerin yapmış olduğu sınıf yönetimi biçimlerini öğrenmeleri, hangi şartlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeleri daha iyi olur."

Ö14: "Sınıf yönetiminin aktif, sınıf içerisinde öğrenilen, işte uygulamaya dayalı olması daha etkili olabilir."

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 11 sınıf öğretmeni (n=15) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **staja ağırlık verilmesi** gerektiğini belirtmiştir. Bu katılımcı görüşlerinin bazıları şunlardır:

M1: "... Üniversitede neler yapılabilir? Sınıf yönetimi alanında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olabilmelerinin yolu ancak bence okul uygulamalarının artırılmasından geçer."

M2: "... Okullardaki uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli. ..."

MY1: "... Örneğin öğrencilik döneminde uzun bir süre staj eğitimine tabi tutulup staj eğitiminin belli bir bölümünde de sınıf kontrolü nasıl sağlanır, davranış sorunu olan çocuklarla nasıl başa çıkılabilir bunun da uygulaması yapılıp ondan sonra atanmaları daha yararlı olur. ..."

Ö5: "Üniversitede zaten bilgi veriliyor da şunu yapmalılar. 4. sınıfı tamamen okul uygulamasına ayırmalılar; köy, kenar mahalle okullarına da göndermeliler. ... Çünkü teori her zaman gerçek hayatla uyuşmayabilir."

Ö9: "Staj biraz daha uzun tutulabilir. Şu an uygulanan staj sistemi biraz daha detaylandırılabilir veya o yıl içerisinde öğrenci tamamen okullarda gözleme yönelik çalışma yapabilir, fakülteye hiç uğramayabilir. Sınıf yönetimi ancak sınıf gözlenerek tecrübe edilerek elde edilebilir. Çünkü ne kadar çok sınıf gezip öğretmen izleyebilir, ne kadar çok okul gezebilirsiniz, (o kadar) değişik durum ve olaylarla karşılaşsınız. Bu da size ister istemez tecrübe kazandıracak. Çünkü öyle olağanüstü ve ilginç durumlar yaşadık ki bunların bize fakültede verilmesi mümkün değil. Hayatın içerisinde birebir karşılaşacağınız şeylerdi."

Ö15: "... Bol bol uygulama yapılması gerekiyor. Stajın 1 hatta birkaç yıla yayılması lazım. Öğrenciyle baş başa kalmadan bu durum anlaşılabilir."

Ö17: "... yetkili biri olsam, kesinlikle ve kesinlikle 1. sınıftan başlarım 4. sınıfa kadar öğrencileri sınıflara sokarım. ..."

2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 7 sınıf öğretmeni (n=9) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **teorik eksikliklerin giderilmesi** gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

MY1: "... Bazı konularda nerdeyse sıfır bilgiyle geliyorlar. Tamamen müfettişlerin rehberliğine muhtaç şekilde geliyorlar. ... idarecilik ve mevzuat konusunda oldukça yetersizler. Nereye başvuracaklar, nasıl olacak, ilgili kimdir? Örneğin sınıfta özürlü bir çocuk olursa ne yapacak bu konularda çok yetersiz geliyorlar. ..."

Ö7: "Mesleki bilgilere, öğrenciyi tanımaları açısından psikoloji derslerine ağırlık verilmeli, birleştirilmiş sınıf, özel eğitim, bunlara ağırlık verilmeli. ..."

Ö8: "...öğretmenlerin çocuk ve insan psikolojisini çok iyi alması gerekiyor. ..."

Ö10: "... Üniversitede daha çok öğrenciyi anlama anlamında bilgiler verilirse sınıf yönetiminin daha kolay olacağını ve öğrencilerimizi ne kadar çok anlarsak o kadar iyi onları yönetebileceğimizi düşünüyorum ben."

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 4 sınıf öğretmeni (n=7) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **öğretmen (adayı) seçimine dikkat edilmesine** yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin bazıları şöyledir:

M1: "...ortaöğretimden sonra yüksek öğretime gelmiş bir insana bu alanda bir şeyler verebilmek son derece zor, teorik bilgi verirsin. Fakat bunları içselleştirmemiş olan bir insanı, bir yetişkinin teorik bilgileri ne kadar özümseyeceği, davranışa dönüştüreceği biraz şüpheli. Ben o açıdan üniversitenin bu noktada çok fazla o insanlara etkili olunacağını zannetmiyorum. Ortaöğretimden itibaren bu insanın bu davranış moduna girmesinin yolları açılmalı. Ortaöğretimden itibaren bunlar verilmeli. ... Öğretmen liselerinde pedagoji anlamıyla derslerin ağırlıklı olarak verilmesi o çocukların bu şekilde yetiştirilmesi gerekir. ..."

MY2: "... öğretmen, lisans eğitiminden değil ortaöğretimden başlamalı bence. Anadolu öğretmen okullarımız var. Ortaöğretime de dayanmalı bu çok etkili olur. ..."

MY3: "... öğretmen seçme yöntemimiz değişmeli. Polis akademisine, harp okullarına öğrenci seçerken bir sınav yapıyorsun bir de mülakat yapıyorsun değil mi? ... Sınıf öğretmenini seçerken de üniversiteden başlayacaksın. ... bir de mülakat yapacaksın. ..."

Ö4: "... Öğretmenleri öğretmen okullarına gitmeden önce seçebilmenin bir yöntemi olmalı. ..."

Ö11: "... bir öğrenci lise okuyor, sonra eğitim fakültesine giriyor. Yani sonradan bilgi almış oluyor. Fakat bunu temelden almış değil. Öğretmen okullarının kapatılmasına ben karşıyım. Edindiğim tecrübe bu. Çünkü öğretmen okulu çıkışlı öğretmenler sınıf yönetiminde daha etkin, daha başarılı oluyorlar. ..."

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=5) üniversitede **sınıf yönetiminin gerçek hayatla uyumlu verilmesine** yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M1: "... Tek eksiklikleri var, kırsalda çalışmaya odaklanmamışlar. O noktada büyük zorluk çekiyorlar. ..."

MY1: "... her şeyin güllük gülistanlık olabileceği bir şekilde eğitim alıyorlar. Ama daha sonra dar imkânlı olan köy okullarına ya da ücre köşelerdeki okullara atanıyorlar. Orada aynı zamanda okulun hademeliğini, idareciliğini yapma durumundalar. Zor şartlarla karşılaştıklarında buralarda çok zorlanıyorlar. ..."

Ö3: "... Üniversitede anlatılanlar standart bir okula göre anlatılıyor ve kırsala gidildiğinde birçok güçlüklerle karşılaşılıyor. ..."

Ö9: "... (öğretmen adayını) dört yıl üniversitede üniversite şartlarına, ideal şartlara, normal bir metropole göre yetiştiriyorsunuz, sonra kaldırıp köye atıyorsunuz. Diyorsunuz ki "Sen burada çalış, topluma örnek ol, iyi bir öğretmen ol." Mümkün değil. ..."

2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=4) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **derslerin uzman kişilerce verilmesine** dikkat çekmişlerdir. Buna yönelik bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

MY1: "... bu alanda yetişmiş akademik personel tarafından bu derslerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani dersi koymuşsunuzdur ama bu dersi çok iyi bilmeyen sınıf kontrolüne tam hâkim olmayan ya da davranış nasıl değiştirilir bu konuda uzman olmayan biri bu dersi veriyorsa yine başarıya ulaşamayız. Uzman kişiler tarafından bu dersi alması gerekiyor öğretmen adayı arkadaşlarımızın."

Ö9: "Hiç bir zaman ideal ortamla gerçek hayattaki ortam birbiriyle kesişmiyor. Meslekte çok tecrübesi olan öğretmenlerin zaman zaman eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümüne getirilerek onların tecrübelerinden faydalanılması bence faydalı olacaktır."

Ö2: "... üniversitede sınıf öğretmenliğine giren hocaların sınıf öğretmenliği yapmış olmaları lazım. ... Oradaki hocalar kesinlikle sınıf

öğretmenliğinin ne olduğunu bilip o hamurla bir yoğrulması lazım. Çünkü kitaptan ben de okuyabilirim. ... Onları görmeli, ondan sonra o dersler verilmeli. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra akademisyen olan personelin ve deneyimli sınıf öğretmenlerinin üniversitelerde sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarına deneyimlerini aktarmalarının sınıf yönetimi konusunda sınıf öğretmeni adaylarına daha faydalı olacağı söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı (n=3) üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **MEB ile üniversitelerin işbirliği içinde olmasına** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M3: “... Özellikle üniversite, ilköğretim kurumlarıyla sürekli ilişki içerisinde çalışmalı. Bu konuda okullarımızı sürekli dolaşmaları, mevcut programın uygulama derecelerini test etmeleri, kendi gönderdiği (staj) öğrencilerini takip etmeleri gerekiyor. Kendi teorik bilgileriyle okuldaki uygulama arasındaki farkları tespit etmeleri lazım. Üniversitenin okullarımızla ilişkileri daha çok artırılmalı. ...”

MY3: “... bilgi paylaşımı açısından biz, üniversite elemanları olarak sizler teori ve uygulamayı bir araya getirebilsek aslında çok daha güzel şeyler olabilir ve bunun daha etkili olacağını düşünüyorum. Aynı işi yapıyoruz dolayısıyla birbirimize her konuda yardımcı olmak, her konuda sahip çıkmak durumundayız.”

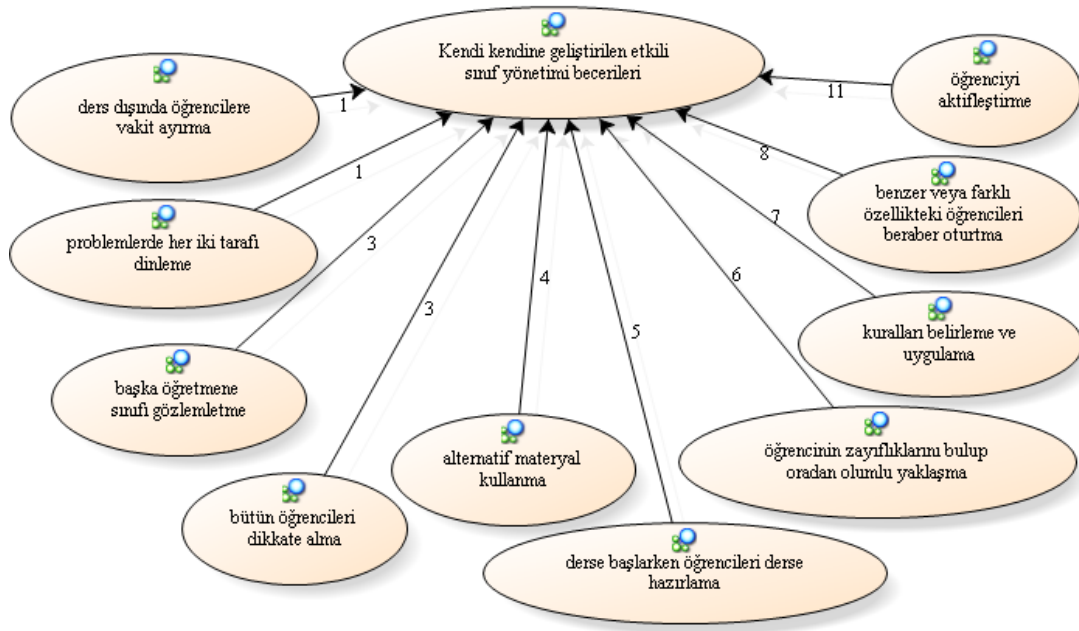
1 eğitim müfettişi üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak **üniversitede hoca-öğrenci iletişimine önem verilmesine** yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüş aşağıdadır:

M3: “... Üniversitedeki hocalarımız üniversite öğrencilerine hep çocuk gözüyle baktıklarında öğrencilerle öğretim üyesi arasında bir çatışma doğuyor. Hocalarımızın bu tutum içerisinde olmamalarını istiyorum. Çünkü bunun bazen olumsuz etkileri oluyor. Eğer öğretim üyeleri üniversiteye gelen çocuklara olgun bir kişi gözüyle bakar ve değerlendirmeleri, onları dinlemeleri o şekilde devam ederse bu ilköğretime de olumlu yansır.”

4. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kendi Kendine Geliştirilen Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerileri ile ilgili olarak katılımcılar; öğrenciyi aktifleştirme, benzer

veya farklı özellikteki öğrencileri beraber oturtma, kuralları belirleme-uygulama, öğrencinin zayıflıklarını bulup oradan olumlu yaklaşma, derse başlarken öğrencileri derse hazırlama, alternatif materyal kullanma, bütün öğrencileri dikkate alma, başka öğretmene sınıfını gözlemletme, ders dışında öğrencilere vakit ayırma ve problemlerde her iki tarafı dinleme ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda görülmektedir:



Şekil 4.4. Kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerileri

3 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 7 sınıf öğretmeni (n=11) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **öğrenciyi aktive etmeye** yönelik olarak çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M1: "... Sınıf içerisinde adeta bir şovmen gibi öğrenciyi derse katıp öğrenciyle birlikte kendisini de sürekli hareket halinde tutan öğretmenler gördük. ..."

M2: "...sınıf kendi kendini yönetir duruma geliyor. Ben böyle sınıflarla da karşılaştım. Müfettişliğimin ilk senesinde sınıfa bir girdim. Sınıf müthiş bir sınıftı. Öğrenciye 'derste sınıfı sen yöneteceksin' diyorsun, öğrenci bir öğretmen gibi dersi yönetmeye başlıyor. ..."

M3: "... Sınıf içerisinde aktif ve pasif olan öğrencilerimiz var. Öğretmenlerimiz genel olarak derse katılıma ve öğrenci merkezli ders işlemeye gayret gösteriyorlar. Mesela bir çocuk hiç söz hakkı istemiyor. Ama çok güzel dinliyor. Dersten de haberi var ama öğretmen ona genel

olarak soru sorup cevap almak istediği zaman o çocuk parmak kaldırmıyor. Ama şoklama bir biçimde ona söz hakkı verdiği zaman o çocuk fevkalade güzel konuşuyor. Bu da öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı bir programlar izlediğini, böyle bütün çocuklara her an için söz verip ayağa kaldırabileceğini ve çocukların bu şekilde hazır olmalarını sağlıyor. ...”

MY2: “... sınıfa bir askılık yapmak isterseniz öğrencilerden birine ‘Çivi getir.’, birisine ‘Evinde çekiç varsa getir.’ dersin çok mutlu oluyorlar. ‘Ben çekici getirdim.’, ‘Ben tuttum.’ Öğrencilere ‘Bunu nereye asalım?’ der, onların görüşünü alırdım. Bu da çok hoşlarına gidiyordu. ‘Bakın arkadan eğri mi oldu?’ derdim. ...”

Ö4: “Şimdi benim geliştirdiğim bir sınıf yönetimi yöntemi var. Mesela matematik dersinde en başarılı öğrencim ya da o takip etmek istemiyorsa gönüllü başka başarılı öğrenciye öğrenci zili çaldıktan sonra öğretmen zili çalınca kadar geçen sürede bir önceki dersten vermiş olduğum çalışmalar yapılmış mı yapılmamış mı bu kişi takip ediyor. Mesela öğrenci zili çaldı. Çocuklar yerine oturdu. Hatta burada bir de otokontrol var, yani çocuklar sınıfta sınıf düzenini kendi kendilerine sağlıyorlar. Bu kişi, arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmaları takip ediyor. Önce kendisinin yapmış olması lazım tabii. O dersten çok başarılı olan bir öğrenci olacak ki önce kendisi yapacak sonra aynı zamanda doğruluğunu da kontrol edecek. Öğretmen zili çaldığında, sınıfa geldiğimde çocuk en azından sınıfın yarısını kontrol etmiş oluyor. Bu arada sınıfın düzeni sağlanmış oluyor. Çocuk yapmış olduğu çalışmayı o kontrol eden arkadaşına gösteriyor. O da doğruluğunu denetliyor; +, - olarak işaretliyor. Ben bunları aylık alıyorum nota ya da yıldıza çeviriyorum. Mesela 3. sınıfa kadar yıldızlar diye bir tablom vardı. İşte 10 tane + alan bir yıldız. İşte en çok kimin yıldızı varsa haftanın, ayın yıldızını seçiyorduk. Haftanın yıldızına hediye alıyorduk. 4. ve 5. sınıfta bu hediye pek etkili olmuyor. Fakat o zaman da başka şeyler var. Velisinden izin alarak tiyatroya, pikniğe götürme, çocukla özel vakit geçirme var ... Mesela 1. 2. 3. sınıfta (ayrıca 4. ve 5. beden eğitimi öğretmeni girmiyorsa ben giriyorsam), beden eğitimi dersini o çocuğa yaptırıyordum. Öğrencilerin arasında o başkanın vermiş olduğu komutları bende uyguluyordum. Kültür-fizik hareketlerini, düz koşuyu ben de onlarla birlikte yapıyorum. Yapınca tabii öğrenci ‘Öğretmen de yapıyor’ diyor. Orada hemen otoriteyi sağlamış oluyorsun. Mesela izin alacağı zaman ‘Başkandan izin alacaksın.’ dediğim zaman bu da sınıfın diğer derslerine de etki ediyor. Öğretmen sınıf başkanını dinliyorsa onun komutlarına uyuyorsa öğrenci de ister istemez onun söylediklerini yapıyor. ... Sınıfta hiçbir şeyi ben yapmıyorum. Kötü de yapsalar, böyle eğri büğrü de olsa sınıfta her şeyi çocuklara yaptırıyorum. Mesela 23 Nisan bayramında süsleme yaparken her şeyi kendilerine yaptırıyorum. Kırsalar da dökseler de kendileri yapıyorlar.”

Ö7: “... ilgisi az olan bir öğrencime sürekli görev veriyorum. Çünkü çocuğun özelliği şu; konuşturmadığınız, görev vermediğiniz zaman ayağa kalkıp dolaşiyor. Kimseye zararı yok, kendi kendine sırasının etrafında dolaşiyor. Bu tür çocuklara da görev verildiği zaman sınıf yönetiminde etkili

olacağını ve diğer çocukların da ilgisini dağıtmayacağını söyleyebilirim. ... Örneğin böyle bir öğrenciye sınıf içinde tebeşir, kâğıt vb. getirmek gibi bu tür görevler verdiğimde, çocuğun çok hoşuna gider. ...”

Ö8: “... Öğretmen, eğer öğrenciler arasındaki farklılığı fark eder, onlara farklı etkinliklerde farklı görevler verirse iyi olur. Bir örnek vereyim matematiği çok iyi olmayan bir öğrenci olabilir. Ama onun okuması güzeldir. Problemi ona okutturur, diğerine çözdürür veya o problem ile ilgili çok zayıf olan bir öğrenciye basit örnekler verdirebilir. Böylece diğer çocukları da derse katar ve sınıfı hem kontrol altında tutmuş olur, hem herkesi derse katmış olur, ‘Ben de bu derste varım. Ben bu derste tamamen silik değilim.’ şeklinde çocuğun kendisine güveni de artmış olur. ...”

Ö17: “Sorduğum sorulara çocukların verdiği cevaplar yanlış da olsa ‘Niye yanlış yaptın’ demiyorum. Sadece ‘Etkinliklere katılın yanlış yapabilirsiniz’ diyorum. ... ‘Etkinliği yanlış yapabilirsin, problemi yanlış çözebilirsin ama mutlaka çözün. Bir yanlış olur, iki yanlış olur. Bin tane yanlış olur ama bin birincisinde bunu doğru yaparsınız.’ diyorum. ... Öyle öğrencim vardı ki gerçekten problemi çözemiyordu ama ben ona ‘Çöz yanlış olsun, ama çöz, bir şeyler yap.’ diyordum. Derse katılmaları çok güzel bir şey benim için. Ben bunu destekleyerek sonunda gerçekten o çocukların artık doğruya ulaştıklarını gördüm.”

Yukarıdaki görüşlere göre öğrencilere sınıfı yönetme şansının verilmesi, öğrencilerin rahat bir biçimde derse katılımlarının sağlanması, ilgisiz ve pasif öğrencilerin aktifleştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre çeşitli etkinliklere katılmalarının sağlanması sınıf yönetimini etkili hale getirebilir.

1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 7 sınıf öğretmeni (n=8) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **benzer veya farklı özellikteki öğrencileri beraber oturtmaya** yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden **farklı özelliklere sahip öğrencilerin beraber oturtulması gerektiğini** savunan öğretmen görüşleri şunlardır:

MY1: “...seviye grupları oluşturmak lazım. Kendi dersinde çok iyi, orta ve ona göre düşük bir düzeyde olacak şekilde en fazla 4 kişiden oluşan kümeler oluşturup bu kümelerle yarışma değil de yardımlaşma sağlanıp dersin öyle geçmesi avantajlı olur. Bu da sınıf düzenlenmesinde dikkate değer bir konu diye düşünüyorum.”

Ö2: “... Sınıflarda gruplaşmalar sonucunda dışarıda kalan öğrenciler oluyor. Dışarıda kalanlar genelde ekonomik durumları kötü, derslerinde başarısız olanlar ya da fiziksel olarak bazı eksiklikleri olanlar. Ama derslerinde başarısız olanlar fiziksel olarak gelişmişse grubun önde gidene oluyorlar. Tabi bu haylazlığa kaçıyor. Bunları düzenlemek için yer değiştirmeye dikkat etmek lazım. Mesela çalışma yaparken o sınıfta

dışlananla popüler olan öğrencileri bir araya getirirseniz yavaş yavaş kaynaşmaya başlıyorlar. Mesela beden eğitimi dersinde basket oynarken dışarıda kalanları popülerle aynı takıma verdiğimiz zaman, onlarla kaynaştırdığınız zaman fazla sorun olmuyor. ...”

Ö11: “... grup oluşturduğum zaman şuna dikkat ederim. Hep çalışanlar bir araya toplanmaya çalışır. Ben onu hemen çaktırmadan engellerim. Onların o grubunu dağıtmaya yönelik bir program uygulamam. Mesela çalışanların yanına ondan biraz daha düşük seviyede öğrenciyi harmanlayarak gruplar oluştururum.”

Ö12: “... Sürekli dışarıda aynı ortamda arkadaşlık eden öğrencileri yan yana oturttuğunuz zaman, o sınıfta etkili bir sınıf yönetiminin sağlanamadığını görüyoruz. Bunun için hem o öğrencinin sınıftaki diğer arkadaşlarıyla kaynaşıp sosyal ilişkiler kurabilmesi için hem de sınıfta etkili bir yönetim sağlayabilmek için mümkünse dışarıda ilişki içinde olan öğrencileri ayrı ayrı oturtmakta fayda var.”

Ancak yukarıda belirtildiği gibi farklı öğrencilerin beraber oturmasına karşın **benzer özelliklere sahip öğrencilerin beraber oturtulması gerektiğini** savunan öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir:

Ö5: “İyi anlaşan öğrencileri yan yana koyduğunuz zaman sınıfta uyum sağlanmış oluyor, sınıf yönetimine olumlu katkı sağlıyor.”

Ö13: “... Sınıfımda çok konuşkan hiperaktif denebilecek seviyede öğrenciler var. Mesela bu öğrencilerin yanına sessiz sakin bir öğrenciyi oturttuğunuz zaman onu sürekli rahatsız ediyor ve ikisinin dalaşması, kargaşası sınıfı sürekli huzursuz ediyor. Bu yüzden daha iyi anlaşabilecek, kendi aralarında birbirini seven öğrencilerin bir arada oturtulması daha etkili bir yöntemdir. ...”

Ö15: “... Sürekli ayağa kalkıp söze karışan bir öğrencim vardı. Ona benzer bir öğrencimi onunla birlikte oturtarak kontrol altına almayı düşündüm. İkisini birbirine örnek gösterdim. Birisi tek başına kaldığında kendini kahraman gibi görüyordu. Yanında kendine benzeyen birini görünce kendini bastırdı.”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu kötü, az çalışan, dışlanan ve fiziksel eksikliği olan öğrencileri tam tersi özelliklere sahip öğrencilerle beraber oturtmanın; söz almadan konuşma, derste aşırı aktif olma gibi benzer problemi olan öğrencileri beraber oturtmanın sınıf yönetimi açısından etkili olacağı söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 4 sınıf öğretmeni (n=7) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **kuralları belirleme-uygulamaya** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M2: "... Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte konulması gerektiğini düşünüyorum. Kuralları birlikte koyduğunuz zaman öğrenci diyecektir ki: 'Biz bu kuralları birlikte koyduk, çiğneyemeyiz.' ... Sınıfta kurallar birlikte konulursa bunun çiğnenme sıklığı çok az olur."

MY1: "... Sınıf kurallarını öğretmenin öğrencilerle birlikte koyması lazım. Öğretmen sınıf kurallarını koyarsa bu sınıfın kuralı değil öğretmenin kuralı olur. Öyle olduğu için öğrenci 'Bu öğretmenin kuralı bana ne.' der. Buna uymak istemezler, uymazlar. Onun yerine kural koymayı bir oyun şekline dönüştürüp öğretmenlerimiz birlikte koyabilseler, öğrenciler 'Bunlar bizim kurallarımız.' diye sahip çıkarlar. ... Uygulamalarda da koyulan kurallara çocuklar uydukları sürece öğretmenin bunu pekiştirmesi gerekir. ... Sınıf kuralını belirlerken çocuktan ne yapmasını istiyorsak bunu betimleyerek kurala dönüştürmemiz lazım. Olumsuz ifadelerle kurallar olmaz, bunu çok görüyorum ben. Mesela 'Sınıf içerisinde koşma ya da yanındaki arkadaşınla konuşma.' Bunlar çocuğa ne yapmaması gerektiğini belirttiği için çocuğun ilgisini çekiyor. Tam tersini yapabiliyor. Onun yerine çocuktan ne yapılması bekliyorsa onu kural olarak koymak lazım. Örneğin 'Teneffüs zili çaldığında sessizce sınıfı boşalt.', 'Ders zili çaldığında sınıfıma sessizce girer, sırama oturur, ödevimi açar öğretmeni beklerim.' Bu öğrencinin ne yapması gerektiğini tek tek çocuğa anlatıyor. Olumsuz bir kural koyduğunuz zaman ilgi çekmek için inadına olumsuz olanı yapıyor. ... Yine öğretmenin şu imajı çocuklara kazandırması lazım. Konulan tüm kuralların neden kural olduğu, buna uydukları zaman hayatlarında ne gibi değişiklikler olacak, uymazlarsa nasıl bir olumsuzlukla karşılaşacaklar; öğretmenin çok iyi bir şekilde çocukların anlayacağı dilde bunu onların zihinlerine naksetmesi gerekiyor."

Ö7: "... Çocuklara kapalı kalem açacağı kullandırırım, çöp kutusunu kullandırmam. Beslenme ve resim dersi hariç kesinlikle çöp kutusunu kullanmak yasaktır. Nedenine gelince, bir kişi kalemini açmaya gittiği zaman çöp kutusunun yanına, onun peşine 5-6 kişi gidiyor, ders bölünüyor, herkes oraya bakıyor, çöp kutusunun başındakiler konuşmaya başlıyor. Bunu önlemek için de kapalı kalem açacağı, kullandırıyorum. ... Çoğu öğretmen, öğrencilerini beslenme saatinde lavaboya gönderiyor. Bu sefer gürültüden bizinkilerin ilgisi dağılıyor, 'Öğretmenim zil mi çaldı, bu öğrenciler niye dışarı çıktı, beden eğitimi mi?' Beslenme saatlerinde tek tek ıslak mendil dağıtırım ya da ıslak havluyla ellerini silerler, onu götürür çöpe atarlar. Hiçbir sınıfa rahatsızlık vermeden beslenmelerini yaparlar. ..."

Ö12: "... Sınıf içinde uyulması gereken kuralların, öğrencilerle birlikte karşılıklı olarak alınıp sınıfa asıldığında ve bunu öğrenciler kendileri belirlediğini sezindiğinde bu davranışları daha çok benimseyip uyguladıklarını gördüm."

Yukarıdaki görüşlere göre sınıf kurallarının öğrencilerle beraber belirlenmesinin, kuralların anlaşılır bir mantıkla açıklanmasının ve kuralların olumlu şekilde ifade edilmesinin sınıf yönetiminde etkili olabileceği söylenebilir.

6 sınıf öğretmeni (n=6) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **öğrencinin zayıflıklarını bulup oradan olumlu yaklaşmaya** dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö10: "...Sorunlu öğrencilerimin zayıf yönlerini bulup o yönlerden yaklaşarak onları kontrol altına alabildiğimi gördüm. Mesela çok içine kapanık bir öğrencim vardı. Fakat arkadaşlarını çok fazla rahatsız ediyordu. Bu çocuğun sevgi yönünden eksik olduğunu ve ona övgü sözcükleri söylendiğinde kontrol altına alınabildiğini keşfettim. Bu yüzden o öğrencime karşı daha çok duygusal yönden yaklaşıyorum ve böylece onu kontrol altına almış oluyorum ve sınıfta da problem çıkarmıyor bana... Ama sert davransan, azarlasam, 'Yapma, etme.' gibi emir sözcüklerini kullansam kesinlikle başarılı olamazdım onu kontrol etme anlamında."

2 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=5) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **derse başlarken öğrencileri derse hazırlamaya** yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

M2: "... öğretmen sınıfa girdiğinde her zamankinden farklı girerse öğrencilerin dikkati daha da artar ve sınıf yönetiminde sınıfı daha iyi yönlendirir. Ama her gün aynı şeyleri yaparsa öğrencide bıkkınlık ortaya çıkacaktır. ..."

MY3: "... çocuk somuttur, yani bu ne işe yarayacak diye onu arar. Bu nedenle derse girerken bir giriş yaptın mı, seni çok dikkatli bir şekilde dinler. Ama ben matematik anlatıyorum '2 kere 2, 4 eder.' Yani hayata dönük, işe yarayacak, bir de somut işlem döneminde oldukları için çocuklarda merak uyandırmamız gerekiyor. ..."

Ö14: "... Sınıfa girdiğinde gündemle ilgili konuşmak, çocuğu ısındırmak, hazırlamak sınıfın kontrolü elimize almamıza yardımcı olabiliyor."

1 eğitim müfettişi, 3 sınıf öğretmeni (n=4) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **alternatif materyal kullanmaya** yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M1: "...Bir okulda denetime gittiğimizde şöyle bir metreye bir metre kocaman bir küp sınıfın ortasında. Yani ders materyalini arkadaşımız kendisi yapmış. Çocuklara tek tek ölçtürüyor kenarlarını, işte santimetre şu, milimetre şu, desimetre bu. O kadar hoşuma gitti ki. ... Tabi bu arkadaşımız araç ve gereçlerle çalıştığı için dersi de dolduruyor ve çocuklar oraya odaklanmışlar. ..."

Ö4: "...dersimiz Matematikse formülleri, Türkçe ise herhangi bir kuralı, Sosyal Bilgilerse kavramları yazdığımız bir tahtam var. Her sınıfta olan tahtaların haricinde küçük bir tahta. ... O yazmış olduğumuz dipnotlar,

kavramlar ya da kural ne ise orada 1-2 gün duruyor. ...Çocuk oradan defterine yazıyor. ...”

Ö8: “... hazır kaynaklar senin sınıfına uymayabilir. Bütün malzemeler o sınıfa uygun olmalıdır. Kendi eserin olmalıdır. Eğer bu şekilde kendi sınıfına uygun materyalleri kendin hazırlarsan daha başarılı olursun, sınıf yönetiminde daha da etkili olursun.”

2 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı (n=3) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **bütün öğrencileri dikkate almaya** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bir tanesi aşağıdadır:

M3: “Etkili sınıf yönetiminde öğretmenin bir bütün halinde yani sınıftaki bütün öğrencilerle birlikte hareket etmesi gerekiyor. Bir de konuyu, dersi bütün sınıfa hâkim kılması lazım sınıf yönetiminde. Eğer öğretmen bu şekilde bütünü harekete geçirmezse başarı düzeyi düşer. ...”

1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 1 sınıf öğretmeni (n=3) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **başka öğretmene sınıfı gözlemletmeye** yönelik görüş ileri sürmüştür. Bu görüşlerden biri şöyledir:

MY3: “...‘Ali hocam bu ders benim sınıfıma girer misin? Ben de senin sınıfına gireyim.’ Bir gözlemlesin sınıfı, bir baksın problemi de önceden konuşurum. Derim ki ‘Bak böyle bir şey var. Senin de dikkatini çekecek mi? Bu konuda sen de bir gör ne yapabiliriz?’ Hani doğal ortam içerisinde onu gözlemleyip elde edeceğimiz verilerle ne yapabiliriz, bunu konuşmak daha uygun olur diye düşünüyorum.”

1 sınıf öğretmeni (n=1) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **ders dışında öğrencilere vakit ayırmaya** dikkat çekmiştir. Bu görüş aşağıdadır:

Ö4: “... teneffüs biraz kısa ve öğretmenin dinlenme saati olduğu için ben öğrencilerime anlamadıkları şeyi ya da sormak istediklerini son dersten sonra mutlaka (tören olduğu için cuma günleri hariç), 4 gün yarım saatimi onlara ayıracağımı söylüyorum. Çok da verimli oluyor. Mesela o günkü anlattığımız dersle ilgili çocuk kafasına takılanları soruyor ya da bir önceki gün çözmüş olduğu problemlerden hangilerini çözememişse onları çözüyoruz. ... herhangi bir sorunları olursa onu da konuşuyoruz, sohbet ediyoruz. ...”

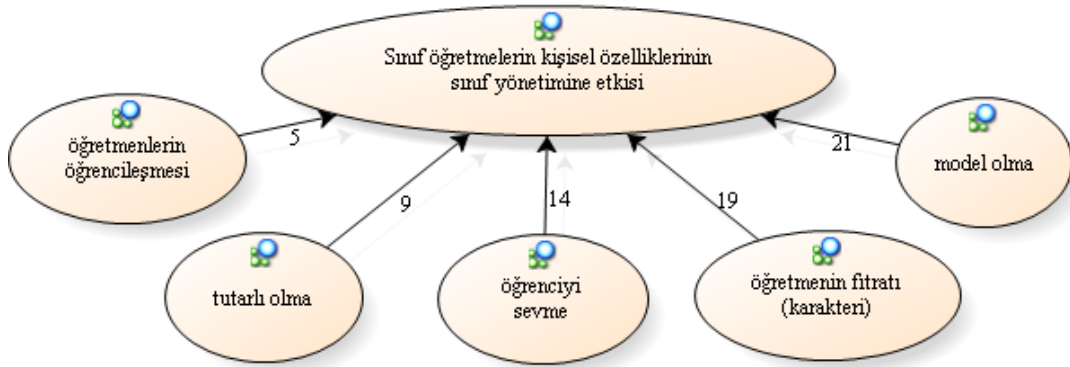
1 sınıf öğretmeni (n=1) kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerinden **problemlerde her iki tarafı dinlemeye** dikkat çekmiştir. Bu görüş aşağıdadır:

Ö14: "... problemleri iki tarafı da dinleyerek, iki tarafın da görüşlerini alarak çözmeye çalışmak sınıf yönetimi konusunda etkili bir yöntem bunu denedim, gördüm."

Bu araştırmanın nitel bulgularından bazılarına göre arkadaş gruplarının bir arada oturtulması, onları derste istenmeyen davranışlara yöneltebileceğini göstermektedir. Farklı yaşam biçimi olan öğrencilerin de beraber oturmaları engellenmelidir. Bunu engellemek için öğretmen numara veya alfabe sırasına göre öğrencileri oturtabilir. Görme, işitme ve boy farklılıkları gibi durumlarda bu uygulanmamalıdır. Oturma yerini belirlemenin bir değişkeni de başarıdır. Başarısı düşük ve sözel-fiziksel eyleme yatkın öğrenciler öne oturtulabilir (Grubaugh ve Houston, 1990, akt. Celep, 2002). Başarısı düşük olan öğrencilerin arka sıralarda ve başarısı yüksek olanların ön sıralarda oturmasına izin verilmemeli, hatta en iyi sınıf oturma düzeni düşük ve yüksek başarılı öğrencileri karışık oturtmaktır (Celep, 2002). Öğrencileri aktifleştirme ile ilgili olarak; sınıfın öğrenciler tarafından temel yaşantı alanı olarak benimsenmesi sağlanırsa öğrenciler sınıfı temiz tutacaklardır. Sınıfın temiz tutulmasının öğrencilerin ortak sorumluluğu olarak görülmesi ve bu işin kontrolünün öğrencilere bırakılması (Koşar, 2005) öğrencileri aktifleştirecek ve onlarda sorumluluk bilinci oluşturacağından sınıf yönetimi de bundan olumlu etkilenecektir.

5. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmelerinin Kişisel Özelliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisi ile ilgili olarak katılımcılar; model olma, öğretmenin fitratı (karakteri), öğrenciyi sevme, tutarlı olma ve öğretmenlerin öğrencileşmesine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.5. Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=21) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **model olma** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

M1: "... öğretmen modeldir. Hele hele ilköğretimde. ..."

M2: "... Öğretmen sınıfta model alınan kişidir. Özellikle de küçük sınıflarda. ..."

M3: "Sınıf öğretmenleri öğrencileri için birer modeldir. Yani öğrenciler öğretmenlerini, büyüklerini sürekli taklit ederler. Bunun gelecekteki hayatlarında da olumlu ya da olumsuz etkileri oluyor. O bakımdan istisnasız bütün öğrenciler öğretmenlerini taklit ederler, bunu alışkanlık haline getirirler; bu da öğrencinin kişisel özelliklerini etkiliyor. Onun için öğretmenin sınıf içerisinde, çevrede örnek davranışlar gösterip çocukların kişilik özelliklerine katkı yapmalıdır. Böyle örnek davranışlar gösterirse çocuklarda gelecekte, bu örnek davranışları bir hayat biçimi olarak seçiyor."

MY1: "Öğretmen nasıl davranırsa öğrenci öğretmenini model aldığı için öğrenci de öyle davranıyor. Onun için öğretmen 'Ne yaparsam tüm öğrenciler beni örnek alacaklar. O yüzden öncelikle kendime çeki düzen vermeliyim.' diye kendini sorgulamalıdır."

MY2: "...öğretmen elbette öğrencilerin gözünde istediğimiz davranışların sergilenmesi konusunda daha iyi model olacaktır. Bu anlamda öğrenciler hem ders programında belirtilen davranışları sergileyecek hem de öğretmeni model alarak kendi kişisel gelişimine katkı sağlayacaktır. ..."

MY3: "... mülayim olan arkadaşlarımızın sınıf yönetiminde o kendi mülayimliğini çocuklara da sanki böyle sirayet ettirmiş, onlar da böyle mülayimleşmiş öyle bir ortam oluşmuş. ..."

Ö2: "... Siz dosdoğru olmak zorundasınız. Yalpaladığınız zaman sınıfta peşinizden -aynen bir yılan gibi düşünün- yalpalamaya başlıyor. ..."

Ö6: "...bir öğrenciye 'Çocuğum çöplerini çöpe at.' demektense öğretmenin yerdeki çöpü alıp çöp kutusuna atması çok daha etkili. ... öğrenci birebir öğretmeni örnek aldığı için öğretmen kurallara uyuyorsa öğrenci de uyar. Öğretmen derse zamanında girerse öğrenci de ona uyuyor. ..."

Ö7: "Öğrenci zaten öğretmeni yansıtır. Eğer bir öğretmen sınıfta eller cepte ders anlatırsa, öğrencide aynısını yapar. Çünkü öğretmeni model, örnek alır. Çünkü ona göre öğretmeni her şeyidir. ... Onun için öğretmen derse girdiğinde, argo kelimeler kullanmayacak, sokak ağzıyla konuşmayacak, Türkçe'yi güzel kullanacak, şive kullanmayacak. Bunlara dikkate ettiği zaman zaten öğrenciler de onu hemen yansıtır. ..."

Ö9: "Her öğretmen kendi karakterini muhakkak sınıfına yansıtır. Öğretmen merhametliyse öğrencileri de merhametlidir, öğretmen affediciyse öğrencileri de kendi aralarında affedicidir. Öğretmen katı disiplin uyguluyorsa öğrencilerde arkadaşları veya çevredeki insanlara karşı bunu uygularlar. ..."

Ö14: "... öğretmen dağınıksa sınıf da dağınık, öğretmen üstüne başına bakmıyorsa sınıf da üstüne başına bakmıyor. ..."

Ö16: "...öğrencimi bir hamur gibi görüyorum. Onu ben şekillendiriyorum. Veli un, su ve tuz karıştırmış. Şekli ben veriyorum, Ben ne kadar uyumlu, mutlu olursam, pozitif düşünürsem, konuşmalarım ve davranışlarım onu çocuğa verebilirim, o çocuk zaten benim aynam olacaktır, ona inanıyorum. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz kişisel özellikleri öğrenciler tarafından model alındığı için sınıf yönetiminin bundan doğru orantılı olarak olumlu veya olumsuz etkilendiği ifade edilebilir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=19) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğretmenin fitratı (karakteri)** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları aşağıdadır:

M2: "Sınıf yönetimi kişinin tamamen kendi tutumuyla ilgilidir. ..."

M3: "... Her öğretmenin sınıfa bakışı farklıdır. ..."

MY1: "... Öğretmenin kendi karakteri neyse aynen sınıfına bunu yansıtır. Özellikle I. kademedeki bunu çok açık, net görebiliyoruz. ..."

MY3: "...siz yaptığımız işi kişisel özelliklerinizden de bir şeyler katarak karşıya vermeye çalışıyorsunuz. Mutlaka parçalar var onun içerisinde. Dolayısıyla bunlar sınıf yönetiminde etkili oluyorlar."

Ö3: "...Lider ruhlu, güçlü kişilik özelliklerine sahip öğretmenler sınıf yönetiminde daha etkilidir. ...Güçlü kişilik yapısına sahip öğretmenlerin öğrencileri daha disiplinli oluyor. ..."

Ö5: "... sınıf öğretmenliğinin % 90'ı diyebilirim ki öğretmenin kişiliğine bağlı."

Ö7: "...Öğretmenin kişilik özellikleri sınıfa yansır. ..."

Ö8: "Kendisi demokrat olmayan öğretmen demokrat bir sınıf yetiştiremez. Kendisi duygularını ifade edemiyorsa, yani bir çocuğa duygularını ifade etmesini öğretemez. ..."

Ö9: "Her öğretmen bir nevi kendi karakterini ve kişiliğini sınıfına yansıtır. ..."

Ö12: "... öğretmenin kişilik özellikleri, derse hâkimiyette etkili oluyor. ..."

Ö13: "Sert mizaçlı, katı kuralları olan öğretmenler kendi sınıflarında da aynı sistemi aynı düzeni uygulayarak götürüyorlar. ..."

Ö14: "...Öğretmenin bütün özelliği sınıfa aynen yansıyor. ..."

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 8 sınıf öğretmeni (n=14) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğrenciyi sevmeye** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M3: "... öğrencileri sevdiğinizi gösterdiğiniz zaman bütün sınıf olumlu etkileniyor."

MY3: "... öğrenciler sizi seviyorsa var ya, 'x öğretmeni x öğretmen olduğu için seviyorum.' dedi mi her şey bitiyor artık. ... Çocuk öğretmeni sevecek ki dersi, okulu sevsin, okula isteyerek gitsin. ..."

Ö3: "... Sevecen olan öğretmenler hem kendini dinlettiriyor hem de öğrenciye çok yakın, öğrenciyle arkadaş gibi oluyor. Bu öğretmenlerin öğrencileri de çok başarılı oluyor. Derse karşı ilgili oluyor. ..."

Ö8: "... çocuklara değer vererek, onları öyle kabul ederek, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurursan, çözüm aramaya çalışırsan etkili sınıf yönetimi sağlamış olursun. ..."

Ö15: "Sınıf yönetiminde en önemli şey öğretmenin öğrenciyi sevmesi, öğrencinin de öğretmeni sevip saymasıdır."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin birbirlerini sevmesinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği belirtilebilir.

1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 7 sınıf öğretmeni (n=9) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **tutarlı olma** ile ilgili olarak çeşitli görüşleri sürmüştür. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

MY3: "... çocukların tedirgin olduğu sınıflar da oluyor. ... Öğretmenim ne yapacağı belli olmadığından dolayı tedirginler. Yani bugün A davranışına B tepkisini veriyor, yarın A davranışına D tepkisini veriyor. ... Öğretmen davranışlarında tutarlı olduğu ve bunu ısrarla sürdürdüğünde çocuklar da rahatlıyor. ..."

Ö1: "...Öğretmen sınıfta tutarlı davranırsa sınıf içinde 'Şunu yapma sana şu cezayı veririm.' deyip de yapmazsa veya 'Şu ödülü veriyorum.' deyip vermezse o zaman öğrenci, 'Öğretmen nasıl olsa bunları yapmıyor.' deyip iyice çizgiden çıkıyor. ..."

Ö2: "...Öğretmen bugün doğru dediğine yarın yanlış derse olmaz. 'Çocuklar sigara çok zararlı bir alışkanlık, sakın sigara içmeyin' der ve ondan sonra öğrenci öğretmeni okul bahçesinde sigarayla görürse olmaz. ..."

Ö14: "... öğretmen söz verdiyse yapmalı. Bu sınıf yönetiminde öğrenci üzerinde etkilidir."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden istedikleri tutum ve davranışlara kendilerinin de uymasının sınıf yönetimini olumlu etkilediği söylenebilir.

1 eğitim müfettişi ve 4 sınıf öğretmeni (n=5) sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğretmenlerin öğrencileşmesi** ile ilgili olarak görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

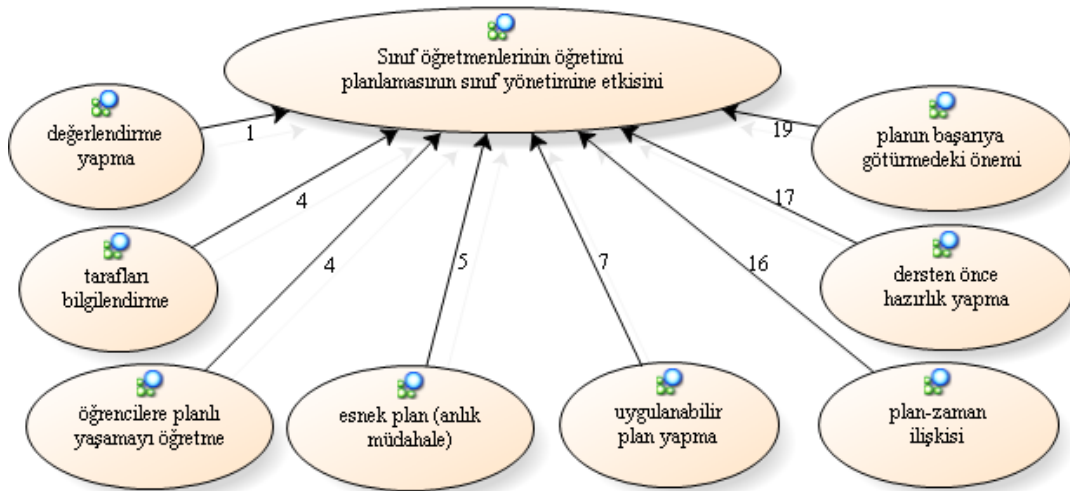
M1: "... Sınıf öğretmenlerinin bazen öğrencilerinin davranış moduna girdiklerini, başarılı sınıf öğretmenlerinin böyle çocukça tavırlarının olduğunu görürsünüz. Çünkü yıllarca çocuklarla karşı karşıya olan insanların kişiliklerine bu yansımıştır. Onlarla birlikte ağlıyor, üzülüyorlar. ... Sınıf öğretmenlerine yönelik önlisans sınavları yapıldığında soruları çözemediği için ağlayan 50-60 yaşında öğretmenleri gördüm. ... Sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri, fitratı, yetenekleri ve kendine özgü davranışlarının çocukça olmadığı sürece başarılı olamayacağını zannediyorum. Yani çocuklara hitap edebilecek bir yapıya sahip olması gerekir. ..."

Ö17: "... zamanla kişiliğimizi kaybediyoruz. Çocukla haşır neşir olduğumuz için yetişkin gibi davranmıyoruz. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin zamanla öğrencileri anlamaya çalışmak için onlar gibi davranmalarının sınıf yönetimini olumlu etkilediği ifade edilebilir.

6. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmelerinin Öğretimi Planlamasının Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak katılımcılar; planın başarıya götürmedeki önemi, dersten önce hazırlık yapma, plan-zaman ilişkisi, uygulanabilir plan yapma, esnek plan (anlık müdahale), öğrencilere planlı yaşamayı öğretme, tarafları bilgilendirme ve değerlendirme yapma ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.6. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisi

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=19) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **planın başarıya götürmedeki önemi** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M3: "...Eğitim araçları, planlama, sürenin belirlenmesi, konunun sınırlılıklarının belirlenmesi bunlar sınıf yönetiminin başarı düzeylerini etkiliyor. Bunlar yapıldığı zaman sınıf yönetimi başarı grafiği yükseliyor. ..."

MY2: "... eğitim planlamasının çok önemli olduğunu vurguluyorum. ... Hedefsizlik veya klasik statükonun korunmak istenmesi etkili sınıf yönetimini etkileyen temel sebepler arasında."

MY3: "... bütün kavşaklardaki ışıkları kaldırın, işte o plansızlıktır. ... trafiği alt üst eder her taraftan. Eğitim-öğretim ortamının hem düzenlenmesi hem de planlı olması amacınıza ulaşma noktasında çok daha etkili olacaktır. ... Planınızı yaptığınızda hiçbir problem olmayacak. Çünkü zamanı planlamışsınız, neler yapacaksınız, neler var önünüzde, nereye ulaşacaksınız onu biliyorsunuz. ..."

Ö2: "... yeni müfredattan sonra öğretmen hazırlıksız gelirse rezil olur. ... hele ki 4. ve 5. sınıfta. 1, 2 ve 3. sınıfta yine yuvarlarsınız bir şeyler. ..."

Ö3: "Öğretimi planlamak çok önemli. Neyi ne zaman yapacağınızı bilirsiniz. Plan yapmazsanız dersler aksıyor. ... Plan yapan kişi başarılı oluyor. ..."

Ö6: "Planlamanın kesinlikle sınıf yönetimine çok yüksek etkisi var. Planlamadan girildiği zaman zaten bir yerde ip kopuyor. Yani öğretmenin 'Ne yapacaktım.' diye bir kitaba sarılması, o anda sınıftaki öğrencilerin, dağılmasını sağlıyor. ..."

Ö9: "... Plan öğretmenin derse girdiğinde hem kendine daha güvenli bir şekilde ders anlatmasını sağlar, hem de programın daha uygun şekilde yürütülmesini sağlar."

Ö13: "... Planlanmadığı zaman ya dersler yetişmiyor ya sınıf ortamında farklı şeyler çıkıyor. Mesela matematik dersine girerken diyelim üçgeni, kareyi anlatacaksınız. Üçgeni, kareyi örneklerle gösterebileceğiniz hazırlıklar yaptığınız zaman çocuğun ilgisini çekiyor ve sınıf düzeni olumlu etkileniyor."

Ö14: "...Kafanızda oluşturduğunuz planla sınıfa girdiğinizde, sınıf içerisinde hakim olan siz oluyorsunuz, ne yapacağınızı biliyorsunuz."

Ö16: "...öğretmen ne kadar planlıysa programlıysa, sınıf yönetiminde de o kadar başarılı oluyor."

2 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 12 sınıf öğretmeni (n=17) sınıf öğretmelerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **dersten önce hazırlık yapma** ile ilgili olarak görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

M3: "... Sınıf öğretmenlerimiz ders öncesi programı inceleyip hazırlık yaptığı zaman sınıfta başarı artıyor. Ama hazırlık yapmadan sınıfa girdiği zaman sınıf yönetiminde de başarılı olamıyor, kargaşa doğuyor. ..."

MY2: "Planlama olmayınca olaylara anlık müdahaleler gerçekleşiyor. Bu da kısa vadede sorunu çözüyor. Ama uzun vadede sorunların kalıcı olmasına veya birikmesine yol açıyor. Fakat önceden planlama mutlaka verimlilik ve etkinlik açısından önemlidir."

Ö2: "... Öyle konular var ki bir hafta önce hazırlık yapmak zorundasınız. Mesela geçenlerde çevredeki büyük marketlerden ürünlerin fiyatlarını öğrencilere çıkarttım. Bir hafta sonra işledim konuyu. Ama bir haftada ancak hazırladılar çocuklar. ..."

Ö14: "... Kâğıt üzerinde bir planlamadan ziyade beyinde planlama yapılmalı. Yani öğretmen bir gün önceden en az bir yarım saat yarın ne yapacağını düşünmeli, kendi beyinde kurgulamalı. Sınıfa girdiği zaman ne yapacağını bilmek sınıf yönetiminde ve kontrolünde etkilidir. ... Fen bilgisi dersine girdiğiniz zaman deney yaparsanız, malzemeyi bir gün önceden hazırlamanız, 40 dakikalık ders içerisinde deneyi yapıp bitirip sonuçları çocuklara göstermeniz sınıfa hakim olmanızı etkiliyor. ..."

Ö15: "... Öğretmen eve gidince sınıf hakkında ne yapabileceğini düşünmelidir. Öğretmenin (sınıf yönetimi) başarısında bunlar çok etkilidir."

Ö17: "...Eğer hazırlıklı değilsen 'Ne işleyecektim, ne sorayım?' deyip sorduğun soruyu kitaptan araştırıyorsun olmaz. Oysa bir akşam önceden yarım saatimizi ayırsak planımızı programımızı yapsak, etkili bir sınıf yönetimini sağlamış oluruz."

3 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 11 sınıf öğretmeni (n=16) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **plan-zaman ilişkisi** ile ilgili olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

M2: "... Dersini iyi planlayan bir öğretmen zamanı iyi kullanacaktır. ..."

MY1: "...Zamanı etkili kullanabilmek için zamanı planlamak lazım. Sınıf öğretmeni derste çok değişik etkinlikler planlayabilir. Böylece zamanı kontrol altına alabilir. Yoksa dikkat süresi dağılacağı için öğrenci dersi dinleyemeyecektir. Hatta öğretmenin de dikkati artık zayıflayacağı için konuya tam yoğunlaşamayacak. ... Zaman gerçekten planla ilgilidir. ... Ne kadar güzel plan yaparsak hiç boş zamanımız olmayacaktır."

MY3: "... zamanı etkili kullanmak istiyorsanız sınıfta her şeyi planlamanız gerekiyor. Eğer planlamanızı iyi bir şekilde ve doğru olan planı

yaparsanız zamanı da etkili kullanırsınız. ... Dolayısıyla programlı, planlı olmak sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanılmasını da sağlayacaktır. ...”

Ö2: “... Planlamayı yaparken süreyi ayarlamazsanız öğrenci de siz de sınıfta böyle (Ö2 burada şaşkın bir yüz ifadesi yansıtıyor) kalırsınız. ...”

Ö4: “... Dersi öyle planlayacaksın ki 40 dakikada bitecek, teneffüsü aşmayacak. ...”

Ö5: “... Eğer bir öğretmen bir derste neyi anlatacağını, kaç dakika öğrenciye ayıracağını, kaç dakika etkinliğe ayıracağını planlamıyorsa bence o ders başarısız geçer. ...”

Ö13: “... zamanı planlamadığınızda dersi yetiştiremiyorsunuz veya sınıfta kargaşa oluşuyor. Sınıf yönetimi de dağılıyor.”

Ö14: “Zaman yönetimi planlamayla ilgilidir. Sınıfa girdiğinizde neler yapacağınızı bilmek, zamanı iyi kullanmak, sınıf kontrolünü elinizde tutmaya yarıyor. ...”

3 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=7) sınıf öğretilerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **uygulanabilir plan yapma** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M1: “... planların uygulanabilir olması önemli. Planlarımız maalesef zamana, yere, coğrafyaya, şartlara, konuma, kültüre, sınıfa göre değişkenlik göstermiyordu. 2005 programıyla bunu belli ölçülerde aştık. ...”

M2: “...Önceden planlamayı öğretmenin kendisi yapıyordu. Şu anda her dersin planı yönerge şeklinde veriliyor ve kılavuz kitaplar var. ... Bunlar normal eğitim-öğretim yapılan ders ve sınıflar içindir. Bunu öğretmen kendi sınıfına uyarlamalıdır.”

MY1: “... Sınıfın kontrolünde ve yönetiminde sınıfın zekâ seviyesi, yaş seviyesi hatta cinsiyet durumu gibi değişik etkenlere göre planlanma yapılmalıdır. ... Hepsinde aynı şeyi uygulayamayız. ...”

Ö7: “Artık planlar hazır geliyor. Bu planı kontrol etmeden uygulamaya kalkarsanız, örneğin TBMM’ye gezi yazmış, sizde bunu planınıza alırsanız, TBMM’ne Erzurum’dan Ankara’ya nasıl gidip uygulayacağız? Burada en uygun yer neredir? Kongre binası. TBMM’yi silip, Kongre binasına gezi yazılabilir. Yani, planlamayı uygulanabilir olmalıdır.”

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=5) sınıf öğretilerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **esnek plan (anlık müdahale)** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden bazıları

sunulmuştur:

MY3: "... sınıfta beklemediğiniz bir takım şeyler ortaya çıkar. O anda planınızda zaman zaman sapmalar olur ve zamanı etkili yönetememiş olursunuz. Bu noktada planlamada esnek olursanız bunları etkilemez."

Ö12: "...Derste öğrencilerin durumunu iyi sezip ona göre yeni yöntemlere bir anda geçebilmeli, planlama yapabilmeli. ... Yani katı, yapıcı bir plandan ziyade esnek plan olmalı. Bir çerçeve içerisinde olayları öğretmen genişletebilmeli veya kısabilmeli. Sınıftaki olumsuz veya olumlu bir durum, öğrencinin o anki durumu, hatta hava koşulları bile planı etkiliyor. Buna göre o planı öğretmen o anda da değiştirebilmeli."

1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=4) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğrencilere planlı yaşamayı öğretme** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

M1: "... Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçlarını çocuklarımıza yüklemeye çalışıyoruz. Planlılıkta bu amaçlardan birisidir. Tabi bu öğretimle olur. ..."

Ö11: "... Sınıfta öğrencilerin katkıları çoktur. Eğer sen çocuğu yönlendirirsen ileride daha planlı, programlı ve düzenli bir öğrenci olmaya çalışır."

Ö15: "... Her yıl öğrencilerime günlük plan hazırlarım. Öğrencilerimin bir gününü planlarım ve annelerine veririm. Onlar da bunu uygularlar. ..."

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 1 sınıf öğretmeni (n=4) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **tarafı bilgileri** ile ilgili olarak görüşlerini sunmuştur. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M2: "Sınıf yönetimine olumlu etkisi olduğundan dolayı planları öğrencileriyle de paylaşabilir öğretmen. ..."

MY3: "... planla ilgili olarak yapılacak şeyleri hem çocukların hem de velilerin bilmesi hem de öğretmenin onu uygulama noktasında kolaylık sağlaması bakımından önemli olduğunu düşünüyorum. ..."

Ö4: "... Pazar günü yapmış olduğum haftalık ders programını e-posta adresi olan öğrencilerimin hepsine gönderiyorum. ... Bir hafta öncesinden çocuk dersi, ne yapacağını bilirse ona göre davranıyor. ..."

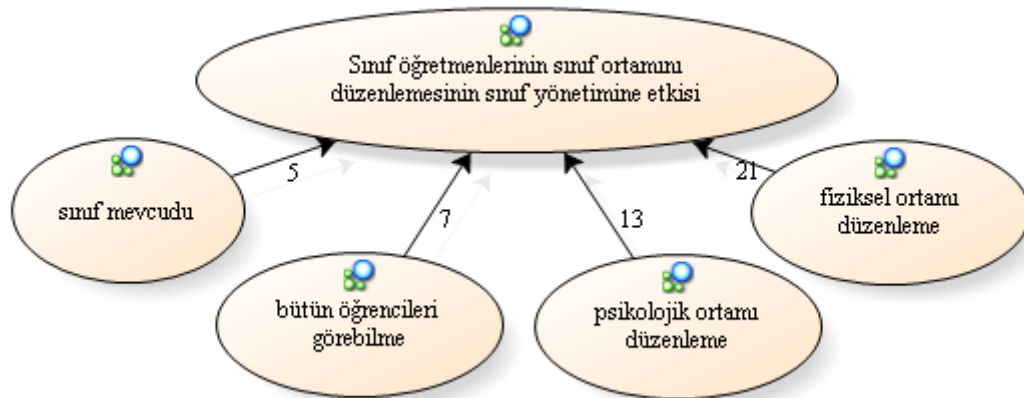
1 eğitim müfettişi (n=1) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik **değerlendirme yapma** ile ilgili olarak görüş belirtmiştir.

Bu görüş aşağıdadır:

M2: “... Planlama ile ilgili olarak her dersin sonunda değerlendirme yapılmalı. Diyelim ki 40 dakikalık bir derste 10 dakika hazırlık, 20-25 dakika uygulama ve son 10 dakika da değerlendirme olmalı. Bu sınıf yönetiminde etkilidir.”

7. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmelerinin Sınıf Ortamını Düzenlemesinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

1 sınıf öğretmeni hariç (n=22) görüşmeye katılanların tümü sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak katılımcılar; fiziksel ortamı düzenleme, psikolojik ortamı düzenleme, bütün öğrencileri görebilme ve sınıf mevcudu ile ilgili olarak görüşlerini sunmuşlardır. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model şöyledir:



Şekil 4.7. Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=21) sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **fiziksel ortamı düzenleme** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M1: “... Çocukları sınıf içerisinde bir düzene sokmak önemlidir. İşte sıralar arka arkaya mı dizilecek, “u” düzeni mi yapılacak? Sınıf ortamında başarıyı nasıl sağlayacaksa bunu öğretmenin kendisinin ayarlaması önemlidir. ...”

M2: "... Sınıf ortamında yazı tahtası karşıdadır. Sıralar genelde kapının açıldığı yere doğru konulur. Bazı öğretmenler öğrencileri U düzeninde oturturlar. Bunda çocuklarla yüz yüze olursunuz. Öğretmen öğrencisi ile sürekli göz teması kurabilir. Bu sınıf yönetiminde çok etkilidir. ...Sınıf çok kalabalık olduğunda bu düzen etkili olmaz. ... Sınıf yönetiminde sınıfın ısısı da etkilidir. Sınıf yeterince ışık almıyorsa bu etkilidir. Sınıfın yerleşimi etkilidir. Bazen okullarımızın yakıtları yeterli olmayabiliyor. Bakıyorsun çocuk sınıfta titriyor. Üşüyen çocukla ders yapılamaz. Öğretmenin önce ders ortamını ısıtması gerekiyor. Orada en başta fiziki şartlar önemli. ... Bunlar sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. ..."

MY1: "... Öğrenciler ile iletişim kurabilmek için öncelikle onlarla göz kontağı kurabileceğimiz bir sınıf düzenlemesi yapmamız lazım. ... Işık karşıdan geldiği zaman parlama yapar. Soldan geliyorsa, yine gölge olur. İdeali ışığın arkadan gelmesidir. O olmuyorsa sağ taraftan gelecek şekilde ışığı düzenleyeceğiz. Ondan sonra şartlarımız uygunsa öğrencileri çok rahat görebilmek için sınıfımızı U düzeni yapabiliriz. ..."

MY2: "...Sınıf ortamında öğrenci sağlığına uygun, temiz ve gerekli eğitim materyallerinin olması sınıf yönetimi açısından yeterlidir. ... Oturma düzeni olarak projeksiyonla, videoyla vb. ile ders işleyecekseniz, ters v şeklinde oturtmanız lazım. ..."

MY3: "... Yapılan oturma düzeninde öğrenciler birbirlerinin yüzlerini görseler iyi olur. Bunun sınıf yönetiminde kesinlikle etkili olacağını düşünüyorum. ... İletişim için herkes birbirini görecek. ... Birbirimizi görmemiz gerekiyor. ..."

Ö1: "... Geleneksel oturma düzeni hiç güzel olmuyor. Çünkü öğretmen beni görmüyor düşüncesiyle arka sıralar dersi dinlemiyor. U düzeni en azından öğretmenle göz göze gelmede daha etkili olduğu için o fark ediyor."

Ö2: "... Öğretmenin öğrenciyle tamamen göz göze gelebileceği bir sınıf oluşturabilmesi çok önemli. Mesela ben küme sisteminde çok fayda görüyorum. Kümeyi yaptın mı çaprazında kalan öğrencilerin sırtı dönük oluyor. Oraya oturtturmamaya çalışıyorum. İşte bu sınıf düzenindeki asıl iş göz göze gelmek ve öğrenciye baktığın zaman hepsini görebilmek. Bu kalabalık sınıflarda zor ama sınıf sayısı az ise çok başarılı olabiliyor."

Ö3: "...Sınıfları ortak kullanıyoruz. Ben U tipi sınıf düzeninde çok başarılıyım. Diğer öğretmen ise küme tipi sınıf istiyor. Ben kendi öğrencime göre ayarlıyorum. Diğer öğretmende kendisine göre ayarlıyor. Sınıftaki materyalin kullanımında da sınıf düzeninin etkisi vardır. ..."

Ö7: "...Ben genelde öğrencileri arka arkaya oturturum. Çünkü U şeklinde oturttuğunuzda diğer sıranın yanındaki öğrenci tahtayı göremeyecek. Ama boy sırasına göre kısdan uzuna doğru dizdiğinizde bu

sıkıntı olmaz. Tabi ki gözünde problem olan, duyma özrü olanları öne almak zorundasınız. Bana göre en güzeli çocukların arka arkaya oturmasıdır.”

Ö8: “... Sınıf düzeni standart bir şey değildir. Mesela bazı etkinliklerde U düzeni daha etkilidir. Eğer bir anlatım yapılacaksa, belki arka arkaya dizilmesi daha etkilidir. Bir grup çalışması yapılacaksa üçerli dörderli küme çalışması yapmak daha etkilidir. Bunun yanında tabi temizlikte etkilidir. ...”

Ö9: “... Bir sınıfta sınıfın fiziki ortamı ders anlatmaya uygun değilse, öğrencinin dikkatini de toplayamazsınız. Öğrenci başka şeyle uğraşır. Sınıfın tertip ve düzeni sağlandığında dersi daha kaliteli işleyebilirsiniz. ...”

Ö13: “... Öğrencilerin oturduğu sıra düzeninde arka arkaya olan klasik düzende çocuk öğretmeni görmediği zaman çeşitli fısıldaşmalar veya öğretmeni dinlememe oluyor. Yani göz teması çok önemlidir. Ben kendi sınıfımı U şeklinde oturtuyorum. Bu şekilde göz temasıyla çocuklarla iletişim kurabiliyorsun. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde genel olarak sınıftaki fiziki koşulların iyileştirildiği ve sınıfta bulunan kişilerin birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri bir sınıf düzeni oluşturmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği söylenebilir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 8 sınıf öğretmeni (n=12) sınıf öğretilerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **psikolojik ortamı düzenleme** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

MY1: “... Sınıfların birçoğu karanlık, badana yapılmamış, duvarlar berbat vb. Çocuk oraya girdiği zaman kendisini rahat hissedemiyor. Güvende hissedemediği için derse yoğunlaşmıyor. ...”

MY2: “... Öğrenciye sınıfın soğuk devlet binası olmadığını, o sınıfın kendisi için yapıldığını, orada belli bir süre geçireceğini o yüzden kendi evi, odası gibi algılatmamız gerekiyor. ‘Burası sizin evinizin odası gibi’ diyorum. ...”

Ö4: “... Her şeyin adil olarak yapıldığını, sınıfta herkese eşit davranıldığını sınıfın herkesin ortak malı olduğunu kavratmak için ben sınıftaki oturma yerlerini dönüşümlü olarak haftada bir değiştiriyorum. ... Pencere kenarında oturanların duvar kenarına duvar kenarında oturanlar ortaya, bu şekilde dönüşümlü olarak çocukları devri daim yaptırıyorum. ...Grup şeklinde oturulursa diyelim ki sınıfta 6 tane küme oluyor, 6 kümeyi de yine şöyle saat yönünde döndürüyorum. Her hafta bir başka küme diğer kümenin oturduğu yere geçiyor. Sınıfı başka bir açıdan görsün. ... Orasının kendisinin değil, sınıfın ortak malı olduğunu, sınıfta ‘Artık burası benim, ben burada her bildiğimi yaparım. İstedğim gibi davranırım.’ değil de ‘Ben

bu hafta burada oturacağım.’ diyor öğrenci. Bu şekilde dönüşüm olduğunda öğrenci sınıfın her tarafına sahip çıkıyor. Çocukların oturma yerlerinin, sınıfın yönetimine etkisi olduğuna inanıyorum. ...”

Ö5: “... Öğrencilerin fiziksel özelliklerinin yanı sıra bir de kişiliksel özellikleri var. Çocuklar yaramaz, haylaz, çalışkan olabiliyor. ... Başkalarını rahatsız eden öğrencileri öğretmene yakın olan ön sıralara alıyoruz. ... Bu şekilde o çocuğu öne aldığımızda o çocuğun üzerinde birinci sırada oturmanın psikolojisi olduğu ve öğretmenle daha yakın bir mesafede oturduğu için öğrencide düzelmeler oluyor. Eğer arka sıralara atarsanız bu öğrencinin yaramazlığı artıyor. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıfta öğrencilerin psikolojik olarak rahat olabilecekleri bir sınıf düzeni oluşturmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği ileri sürülebilir.

7 sınıf öğretmeni (n=7) sınıf öğretilerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **bütün öğrencileri görebilme** ile ilgili olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler aşağıdadır:

Ö1: “... Öğretmen sınıfın ön tarafında duruyorsa çaprazda durduğunda ön tarafı ve arkaya baktığında orayı da kontrol edebiliyor. Bunu yer değiştirerek yaptığınız zaman sınıf yönetiminiz daha etkili oluyor.”

Ö6: “... Öğretmen ve öğrencilerin tümüyle sürekli göz göze olduğunda disiplini sağlamak daha rahat oluyor.”

Ö11: “... ders anlattığımda öndeki çocuklarla birlikte arkaya da çok önem veririm. Sınıfın tümüne hakim olmaya çalışırım. Yani öyle bir yerde durup ders anlatmam. ...”

Ö12: “... öğrencilerin tümüyle göz göze gelemiyorsak, öğrenci kendini dışlanmış hissediyor ve ders dışı etkinliklere yöneliyor.”

Ö14: “... öğrencilerin tümünü göremediğiniz için oturarak ders anlattığınızda sınıfın kontrolünü kaybetmeniz mümkündür. ...”

Ö15: “... Öğretmenin her sırayı gözlememesi gerekir. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıfta öğrencilerin tümünü gözetim altında tutan bir sınıf düzeni oluşturmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği belirtilebilir.

2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 3 sınıf öğretmeni (n=5) sınıf öğretilerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik **sınıf mevcudu** ile ilgili görüş ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden sınıf mevcudunun çok olmasından yakınan öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö5: "... Sınıf mevcudunun çok olduğu daracık sınıflarda, mesela 35-40 tane öğrenci ile derse girdiğiniz zaman sınıfı yönetmede ne kadar etkili olacaksınız? ..."

Ö15: "... Öğretmenliğim ilk yıllarında sınıf mevcudum 57 idi. Sınıfı disiplin altında tutmak çok zordu. ..."

Sınıf mevcudunun az olmasının sakıncalarını belirten bir öğretmen görüşü aşağıdadır:

Ö2: "... Sınıftaki öğrenci sayısı 12 kişi. 12 kişinin eğitim için yeterli olmadığını, sınıf mevcudunun çok az olmasının avantaj olmadığını düşünüyorum. ... Mesela her an soru gelecek diye çocuklar sürekli baskı altında hissediyorlar. Ayrıca derste okuma yaptırıyorsunuz. Herkes parçayı okuyor. Sonra bakıyorsunuz daha vakit var. Çocuk da sıkılıyor. Yani sayı arttıkça kalite de artıyor. Tamam, 40 kişi de olmamalı. Ancak yeterli sayıda öğrenciniz olmalı. Mesela 20 kişi olsa sınıfta hiçbir problem yaşanmaz. ..."

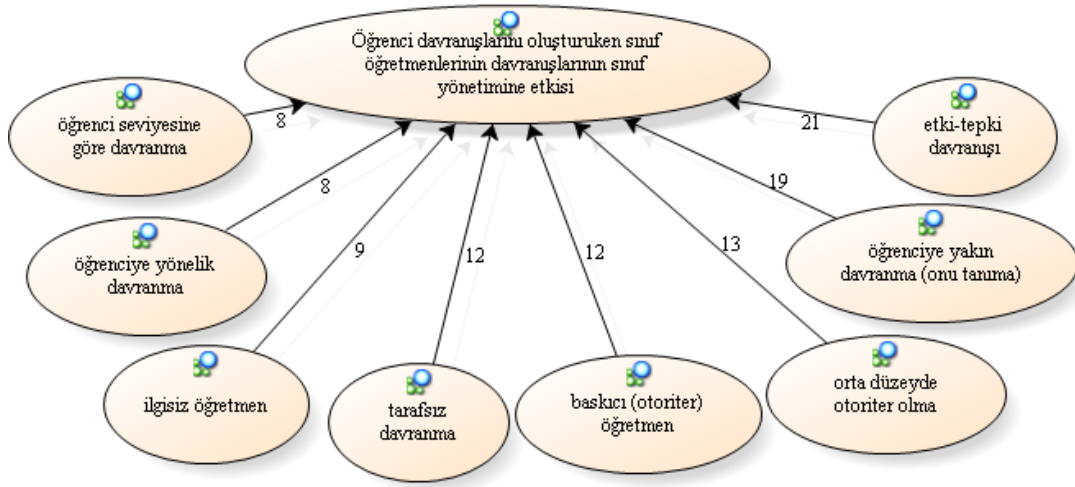
Yukarıdaki görüşler incelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısının çok az veya çok fazla olduğu bir sınıf düzeninin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğrencinin oturacağı yere kendisinin karar vermesinin, dikkati azaltan sorunlara sebep olacağını göstermektedir (Good, Brophy, 1980, akt. Celep, 2002). Öğretmen öğrencinin oturma düzenini ve konumunu kontrol etmeli, oturma düzeni konusunda öğrenciden görüş almalı, ancak son kararı öğretmen vermelidir (Rinne, 1997, akt. Celep, 2002). Ayrıca sınıf mevcudu ile ilgili olarak kalabalık sınıfların öğrenci başarısını olumsuz etkilediği, öğretmenin alacağı önlemlerle bunu belirli ölçülerde giderebileceği (Tutkun, 2006) belirtilmektedir.

8. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenci Davranışlarını Oluştururken Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak katılımcılar; etki-tepki davranışı, öğrenciye yakın davranma (onu tanıma), orta düzeyde otoriter olma, baskıcı (otoriter) öğretmen, tarafsız davranma, ilgisiz öğretmen, öğrenciye yönelik davranma ve öğrenci seviyesine göre davranma ile ilgili olarak görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model

aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.8. Öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisi

2 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 16 sınıf öğretmeni (n=21) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **etki-tepki davranışı** ile ilgili olarak görüş ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M1: "... Öğretmen öğrenciye nasıl hitap ederse o şekilde karşılık alır. Öğrenciyi severse sevilir, korkutursa o çocuklarda aynı davranışa sahip olur. ..."

MY2: "... eğer öğretmen derse güler yüzle başlıyorsa, o gün sınıftaki öğrenciler de neşeli oluyor. Derse sert, sinirli bir havayla devam etmişse, çocuklar da mutlaka etkileniyor. ..."

MY3: "... Öğretmen haytçı huytuysa (burada MY3 sert bir yüz ifadesi takınıyor) çocuk konuşamaz. ..."

Ö5: "... Öğrenciler öğretmenin davranışlarına göre hareket ediyorlar. Öğretmen eğer hoşgörülü davranıyorsa o hareketi tekrar ediyorlar. Öğretmen hoşgörüsüz davranıyorsa bu hareketi terk ediyorlar. ..."

Ö9: "... Öğrenci fark ediyor. Öğretmen en fazla neye tepki gösteriyor. O davranıştan da ister istemez kaçınmak zorunda kalıyor. Öğrenci belli bir zaman sonra sizin karakterinizi çok iyi öğreniyor. Öğrenci bunu ölçüyor, ona göre tepki gösteriyor. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrenciler sınıf öğretmenlerinin hangi tür davranışlara nasıl tepki verdiklerini gözleyerek kendi davranışlarını buna göre oluşturdukları için sınıf yönetiminin bundan olumlu veya olumsuz etkilendiği ileri sürülebilir.

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 13 sınıf öğretmeni (n=19) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğrenciye yakın davranma (onu tanıma)** ile ilgili olarak görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M1: "... öğrenciyi tanımak önemlidir. Öğrencilerini çok iyi tanıyan öğretmen ona göre bir sınıf yönetim modeli oluşturur."

M2: "... Öğrencilerle daha yakın olan öğretmenlerin (sınıf yönetiminde) çok daha başarılı olduğunu görüyoruz. ...Sınıf öğretmeni öğrencisini sınıf dışında da tanıyacak ki davranışlarına ona göre yön verebilsin. Yani öğretmenin öğrenciyi hem sınıf içinde hem de dışında tanınması gerekiyor. Oyunda, dışarıda ve sınıf ortamında, arkadaşlarıyla ilişkilerinde gözlemlemesi gerekiyor. Sınıf öğretmenin özellikle bunu yapması gerekiyor. ..."

M3: "... Bazı çocuklarımızın sağlık, ailevi problemleri olabilir. O Bunlar çocuğun derse katılımını olumsuz etkileyebilir. Bunun için öğretmen manevi bir destek, güç vermeli sonra onun derse katılımını sağlamalı."

MY3: "...Çocuğunun fiziksel, kişisel özelliklerini, ailesi ile ilgili bilgileri, her şeyini öğretmenin bilmesi gerekiyor. ..."

Ö1: "Çocukların elinden tutmak, saçına dokunmak, omzuna elini koymak aralarda gezerek bunu yapmak öğrenciye bir ayrıcalık kazandırıyor. 'Öğretmen benimle ilgileniyor.' diyerek daha çok ilgi duyuyor derslere. ..."

Ö4: "... Sınıfta her öğrenciye farklı davranabilmeli. Mesela benim bir kız öğrencim var, her sabah onunla ilgili bir şey söylemezsem hiç dersi dinlemiyordu. 'Bugün saçların çok güzel. Ne güzel taramışsın.' diyorum. Başka bir öğrenci futbolla ilgileniyor. Hafta sonu tuttuğu takım yenmişse tebrik ediyorum. Bu yetiyor yani. ..."

Ö7: "... Öğretmen çocukların sorunlarını, arkadaşlıklarını, problemlerini, ailesini tanımalı ve onlarla ilgilenmelidir. Bunların hepsi sınıf yönetimine yansır çünkü. ..."

Ö10: "...Öğrencilerimizi ne kadar iyi tanırsak onları o kadar iyi yönetebiliriz. Onların huyları, davranışları, duygusal gelişimleri, aile yapıları bunlara göre yönetim belirleniyor. ... Bence en önemli olan şey insanın gerçekten öğrencilerini çok iyi tanıması ve gerektiği zaman onlara çok yakın davranabilmesidir. ..."

Ö15: "... Sınıf yönetiminde çocuğu ruhen göz önünde tutmak lazım. ...Öğrencinin ne hissettiğini bilmek çok önemlidir."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrenciler hakkında bilgi sahibi olup öğrencilere ona göre davranmanın sınıf yönetimini olumlu etkileyebildiği söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 10 sınıf öğretmeni (n=13) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğremlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **orta düzeyde otoriter olma** ile ilgili olarak görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

MY1: "... Çok katı tutumlu olma veya sınırları aşacak derecede hoşgörülü olma da yanlış bir şey. Ortası, tatlı bir üslup ile sınıfına hükmeden, sınıfını kontrolde tutan öğretmen olmalı. ..."

Ö9: "... Öğretmen ne aşırı disiplin uygulamalı, ne de aşırı gevşek davranmalıdır. Her ikisinin ortasını bulabilmelidir. ..."

Ö10: "... Tatlı sert olayı gerçekten çok güzel. Bunu kavrayan bir öğretmen sınıfında da çok güzel bir şekilde yönetim sağlar."

Ö11: "... Öğretmenin yeri geldiğinde otoriter, çocuğun arkadaşı, annesi babası olmasında yarar var. Yani hem samimi olacaksın hem seviyeli olacaksın."

Ö14: "... Öğrenci seni sevdiği için senin söylediğini yapmalı. Yani sana saygı da duymalı. Tatlı sert bir tutum olmalı. ..."

Ö15: "Öğretmen ne çok sert olmalı, ne de çok yumuşak. Tatlı sert olmalı. ..."

Ö16: "... Beni arkadaşları gibi görüyorlar. Bu çok güzel ama bende onlara 'Yeri gelince arkadaşınızım ama öğretmen olduğumu unutmamak kaydıyla.' diye belirtiyorum. Hani o saygı çizgisini kaçırmamalıyız diye. ..."

Ö17: "Öğretmen merhametli olacak, sevgisini de gösterecek ama disiplinden asla taviz vermeyecek. ... Öyle oluyor ki çocukla çocuk oluyorsun. Bazen bakışlarınızla sertleşiyorsunuz veya sesinizin tonunu yükselterek bir şekilde çocukların size yönelmesini veya en azından sınıfta olduklarını hissettirmeniz lazım. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde orta düzeyde otoriter davranışlara sahip olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkili olduğu söylenebilir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 8 sınıf öğretmeni (n=12) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğremlerinin davranışlarının sınıf yönetimine

etkisine yönelik **baskıcı (otoriter) öğretmen** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir.

Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

M2: "... Öğretmen 'Dersin sonuna kadar bir yere gitmiyorsunuz, ihtiyaçlarınızı ders sonunda giderirsiniz.' derse bu olmaz. Bunu belirli bir kurala bağlarsın, çocuk dersin ortasında da gidebilir. Bu sınıf yönetimini olumsuz etkiler. ..."

Ö3: "Öğrenci sert öğretmenden hoşlanmaz. Zaten sert öğretmenin öğrencileri de başarılı olamaz. ... Bazı öğretmenler öğrenciye çok sert davranıyor. Çocuklar da sertlikten korkuyorlar. Öğrenciler böyle öğretmenden korktukları için ona soru soramıyorlar. Dersi anlamadıkları halde anlamış gibi davranıyorlar. ..."

Ö10: "... Asabi, daha kuralcı olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çok başarılı olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü çocuklar sadece kurallarla veya sert sözcüklerle kontrol altına alınamıyor. ... Öğretmenin gerçekten bazı sert tepkiler vererek sınıfı yönetmeye çalışması etkili sınıf yönetimini olumsuz etkiler. ..."

Ö15: "... Öğretmen baskıcı olursa, öğrenciler öğretmeni sevmezler ve öğrendiklerini zorla öğrendikleri için çabuk unuturlar. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde baskıcı olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkisiz olduğu ifade edilebilir.

3 eğitim müfettişi ve 9 sınıf öğretmeni (n=12) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretilerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **tarafsız davranma** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

M1: "... Öğretmenin tamamen tarafsız olması gerekir. Çocuk kendisine karşı ister olumlu, ister olumsuz davranışa sahip olsun öğretmenin hep ona yardımcı olması gerekir. ..."

M2: "... Öğretmen A öğrencisine farklı, B öğrencisine farklı davranmamalıdır. ... Mesela öğrenci güzel bir davranışta bulunduysa öğretmen ona teşekkür eder. Aynı davranışı bir başka öğrenci sergilediğinde öğretmen ona da teşekkür etmiyorsa bu öğretmenin sınıftaki davranışı sorgulanabilir. ..."

M3: "... Öğretmenin bazı çocuklara farklı davranması diğer çocukların öğretmene bakış açısını ve davranma şeklini değiştiriyor. Çocukların öğretmenlerine karşı antipati duyması veya sevmemesi gibi bir durum ortaya çıkıyor. ...Öğretmen böyle ikili davrandığı zaman bu sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. ..."

Ö5: "... zıt davranışlarda bulunduğum zaman çocuklar hemen beni uyarıyorlar. 'Öğretmenim falanca zamanda arkadaşım böyle yapmıştı, sen böyle demiştin. Niye bana aynısını demiyorsun da bana başka açıdan yaklaşıyorsun.' diye uyarıda bulunuyorlar. ..."

Ö7: "...Sınıf yönetiminde birinci şart öğrenciler arasında ayırım yapmamaktır. Bütün öğrencilerle etkileşim ve iletişim içinde olunacak ki sınıf iyi yönetilebilsin. ..."

Ö12: "... Öğretmenin davranışlarında, kararlarında doğru olması lazım ve bu kararların öğrenciden öğrenciye değişmemesi lazım. ... Öğretmen verdiği kararlarda tarafsız olmalıdır. Tarafsız olmadığı zaman bir davranışa verdiği tavır başka bir öğrencide farklı bir şekil alıyorsa bu sefer sınıf yönetiminde kargaşaya sebep oluyor. Hatta öğrenciler arasında 'Aynı davranışı öbür öğrenci de yaptı. Ona hiçbir şey demediniz bize niçin böyle davranıyorsunuz?.' diyor ve sınıf yönetiminde ister istemez bir çelişki meydana geliyor. ... Etkili sınıf yönetiminde öğretmen almış olduğu kararları tam olarak uygulamalı ve tüm öğrencilere aynı boyutta yaklaşmalıdır."

Ö14: "... Öğretmenin eşit ve adil davranıp davranmadığını öğrenci hissediyor. Öğrenciye adil davranılmalı. Öğrenci 'Ben olumsuz bir şey yapmadan öğretmen bana ceza vermeyecek.' demelidir. ..."

Yukarıdaki görüşlere göre öğrencilere karşı tarafsız davranmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 6 sınıf öğretmeni (n=9) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **ilgisiz öğretmen** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler aşağıdadır:

Ö7: "... Öğretmen öğrencilerin hiçbir sorunu ile ilgilenmezse, sadece dersini anlatıp çıkarsa; sınıf zaten dağınık, yaramaz ve başarısız bir sınıf oluyor, sınıfın düzeni alt üst oluyor. ..."

Ö17: "... Çocuklar kendi aralarında konuşurken veya sınıfta bir anda kontrol kaybolursa 'Çocuktur bunlar bir şey olmaz.'dememeli öğretmen. Ben böyle yapan arkadaşlarımla karşılaştım ve sınıf yönetimlerinin çok başarısız olduğunu gördüm."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilere ve onların sorunlarına ilgisiz olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkisiz olduğu ifade edilebilir.

3 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 3 sınıf öğretmeni (n=8) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğrenciye yönelik davranma** ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Bu

görüşlerin bazıları şunlardır:

M2: "... Türkçe dersine katılan öğrenci, Matematik dersine ilgisiz olabilir. Çünkü çoklu zekâ kuramına göre 8 tane zekâdan bahsediliyor. Her öğrencinin farklı bireysel özellikleri olduğu gibi bu alanlara da farklı şekilde yaklaşmak gerekiyor. Bir öğrenciden her derse aynı şekilde katılım beklemesi yanlış olur. ..."

M3: "... Çocukların gelişim özelliklerine göre hareket etmek, sınıf yönetimini olumlu etkiliyor."

MY3: "... Öğretmen çocukların kişisel, bedensel, ruhsal, bilişsel özelliklerini bilmemiz gerekiyor. ..."

Ö4: "... bütün derslerde çok başarılı olan bir öğrenciyle her zaman ilgilenmektense mesela Türkçe dersinde çok başarılı olan ve yazısı çok güzel olan bir öğrencime, o derste daha farklı davranabilirim. Mesela G.'yi (bir öğrencisinin ismini verdi burada) ben hiç konuşturamadım sınıfta. Ama çok güzel yazı yazıyor. Tahtaya yazı yazılacağı zaman G.'ye 'Kalk yaz.' diyorum. Ama Matematik ve Fen dersinden başarısız. Ama G.'yi başarılı olduğu derste de görmezsem ben daha nerede göreceğim onu. Daha doğrusu farklı derslerde farklı çocukları görmezsek sınıf düzeni bozulur. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin öne çıkan özelliklerini uygun derslerde kullanmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 5 sınıf öğretmeni (n=8) öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik **öğrenci seviyesine göre davranma** ile ilgili olarak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M1: "...İyi öğretmen çocukların seviyesine göre hareket eden öğretmendir. ..."

MY1: "... Öğretmenlerimizin yaşadığı temel sıkıntılardan biri çocukların seviyelerini nasıl belirleyeceklerini bilmemeleridir. Seviye belirlemeyi ünite ünite yapmak lazım. Başlayacağı üniteyle ilgili sınıfın neler bildiğini ölçmesi lazım öğretmenin. Bunu ölçtükten sonra mevcut seviyeye göre devam etmesi lazım. Gelecek üniteyle ilgili çocukların giriş davranışlarını, ön bilgilerini tekrar ölçüp planlarını ona göre yapması lazım. Böyle olduğu takdirde sınıf yönetimi daha etkili olmaktadır. ..."

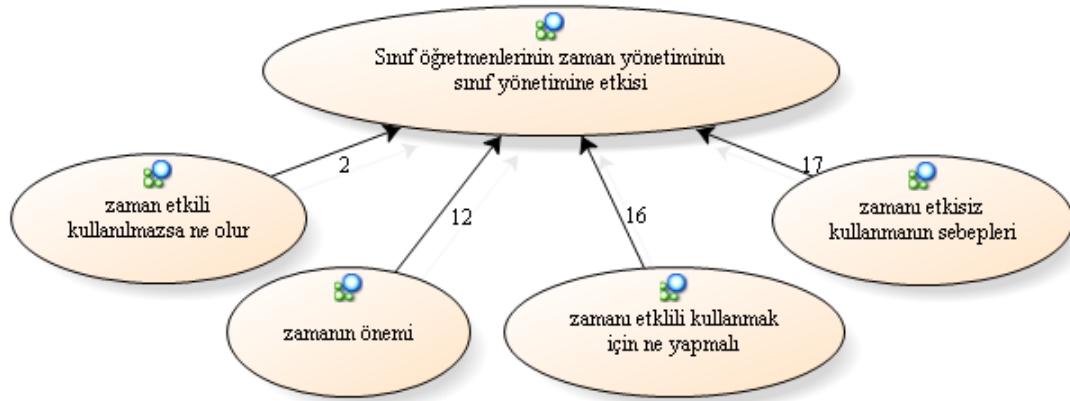
Ö7: "... Sınıfa girdiğimde öğrencinin seviyesine inerim. Yani 1. sınıftaysa 1. sınıfa göre, sınıf yükseldikçe o sınıfın seviyesine göre hareket ederim. ... Öğrencilerin yaşı büyüdükçe, sizde onların seviyesine göre inmek zorundasınız. ...Onun için sınıf ilerledikçe, çocukların yaşı büyüdükçe o yaş seviyesine, çocukların seviyesine inmek gerekiyor."

Ö11: "... Matematik dersini teker teker şahsa dökerim. Ferdi farklılıklara çok dikkat ederim. Yapamayan öğrencilere çaktırmadan daha alt seviyede sorarım. Çok yüksekte olan öğrenci varsa buna farklı bir soru sorarım. Her sınıfın kendine göre bir seviyesi vardır. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin seviyelerini bilip ona göre davranmanın sınıf yönetimi olumlu etkilediği belirtilebilir.

9. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Zaman Yönetiminin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik olarak katılımcılar; zamanı etkisiz kullanmanın sebepleri, zamanı etkili kullanmak için ne yapılması gerektiği, zamanın önemi ve zaman etkili kullanılmazsa ne olacağı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda görülmektedir:



Şekil 4.9. Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisi

1 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 13 sınıf öğretmeni (n=17) sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik **zamanı etkisiz kullanmanın sebepleri** ile ilgili görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

M2: "... Mesleğin ilk yıllarında bir bakıyorsunuz dersin 10 dakikası geçmiş. Tabi bu mesleğin vermiş olduğu heyecandan kaynaklanıyor. Farklı

bir ortamda bulunmanın heyecanından kaynaklanıyor. ...”

Ö4: “... Öğretmen ders esnasında sınıfın kapısında bir veli ya da herhangi birisiyle bir görüşürse, çocuklarda beklerse, öğrenci ‘Ders zili çoktan çaldı, ama öğretmen konuşuyor orada. Demek ki ben şu dersin 1-2 dakikasını dinlesem de olur.’ diye düşünebilir. ... Dersi bitirmek de çok önemli. Zil çaldıktan sonra öğretmen ‘Ne olacak ki 2-3 dakika konuşalım, bir sohbet edelim.’ dediği zaman, çocuk ‘Zil çaldıktan sonra nasıl olsa öğretmen dersi uzatıyor o zaman dinlemeyelim.’ diye düşünebilir. Böylece zaman etkisiz kullanılmış olur. ...”

Ö7: “Zaman 1., 2. ve 3. sınıfta yeterli, ama 4 ve 5'e gelince zaman konusunda büyük sıkıntı çekiyoruz. ... Yeni öğretim programını yetiştirmek biraz zaman alıyor ve konular sarkıyor. Çünkü performans görevleri, proje ödevleri ve deneyler çok fazla. Bunları çocuklarla bire bir yapmak gerekiyor. Onun için konuların anlatımında geri kalabiliyorsunuz. ...”

Ö10: “...İşleyeceğimiz konu çok yoğunsa ve biz bunu sığdırmak zorundaysak, o zaman sınıf yönetiminde birazcık daha belki problem yaşayabiliriz. Mesela öyle ağır bazı konuları var ki 2 ders saati içerisinde bunu bitirebilmemiz için zamanı çok iyi kullanmamız lazım. Ama o kadar iyi kullanılmıyor özellikle çevre farklıysa, önceden bir kazanım, altyapı yoksa. O yüzden zaman önemli ama bu zaman içinde işleyeceğimiz konuda çok önemli.”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, zamanı etkisiz kullanmaya sebep olan deneyimsizlik, sınıf öğretmenlerinin derse zamanında başlayamayıp dersi zamanında bitirememeleri, programın (özellikle 4. ve 5. sınıfta) yoğun olması sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilmektedir.

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 10 sınıf öğretmeni (n=16) sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik **zamanı etkili kullanmak için ne yapılması gerektiği** ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M1: “... öğretmenin zamanını iyi kullanması için öğrencileri sıkboğaz etmeden, ağır bir bilgi bombardımanına tutmadan anlatmak istediklerini en kolay ve basit şekliyle vermesi gerekir. ...”

M2: “...Öğretmen zamanı kullanırken gayet soğukkanlı olmalı, hiç bir zaman paniğe kapılmamalı. Bu şekilde süreyi etkili kullanmaya çalışmalı. ...”

MY2: “... Biz öğretmenlere çok farklı teknikler kullanmaları, öğrenci merkezli ders işlemleri gerektiğini vurguluyoruz. Fakat onlar zamanın yetmediğini söylüyorlar ki bu yanlış, zaman yetiyor. Bence önemli olan zaman yönetimi konusundan farklı teknikleri uygulamalarıdır. ...”

Ö4: "... Zaman yönetimi deyince hemen dersin sonu aklıma geliyor. Ders zili çalınca sınıfın % 30'u dersten kopuyor. Zil çalar çalmaz çocuklar kapıya bakıyorlar. Zili çaldıktan sonra siz ne anlattıysanız anlatın mümkün değil etkili olmaz. Ben sınıfın her yerinden görebileceğim bir saat bulunduruyorum sınıfta. Zil çaldıktan sonra ne olursa olsun çocukları sınıfta tutmamaya çalışıyorum. ..."

Ö16: "... Ben görmeleri için saati özellikle öğrencilerimin karşısına koyarım. Öğretmenin 40 dakikayı nasıl doldurduğunu bilmelerini isterim."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, zamanı etkili kullanmada sınıf öğretmenlerinin yoğun bilgi vermemesi, soğukkanlı olması, dersi zamanında bitirmesi, derste farklı etkinlikler yapması ve sınıfta herkesin görebileceği bir yerde saat bulundurması sınıf yönetimi olumlu etkileyebilmektedir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 8 sınıf öğretmeni (n=12) sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik **zamanın önemi** ile ilgili görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

M1: "Zamanı iyi kullanamayan bir öğretmenin sınıf yönetiminde etkili olabilmesi, başarıyı sağlaması mümkün değil. ... Zaman sınıfta başarıya giden yolda en önemli anahtardır. ..."

M2: "... Sınıf yönetiminde zaman yönetimi en önemli unsurlardan biridir. ..."

MY3: "...Geri dönmesi mümkün olmayan, aslında en kıt kaynağımızdır. ..."

Ö9: "Zaman öğretmenlikte muhakkak ki çok önemli. ..."

Ö10: "Zaman yönetimi tabi ki çok önemlidir. ... belli kriterlere dikkat etmek zorundayız. ..."

Ö12: "Zaman çok önemli. ... öğretmen zamanı iyi kullanırsa sınıf yönetiminde daha başarılı olur. ..."

Ö17: "Zamanı iyi yönetmek sınıfı iyi yönetmek demektir. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, zamanın önemini bilerek zamanı iyi kullanmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği söylenebilir.

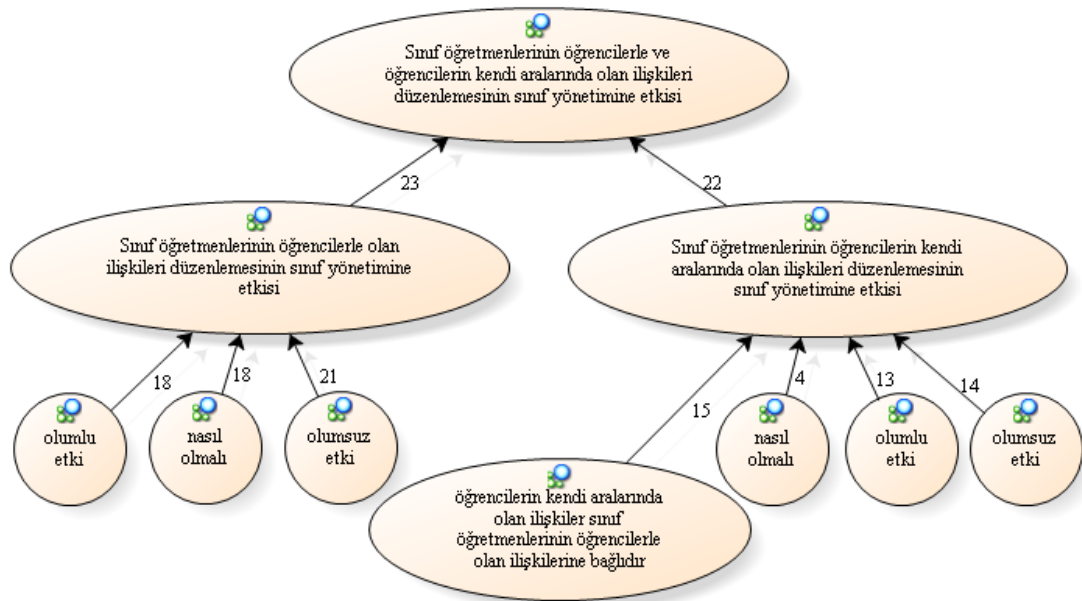
Ayrıca 1 eğitim müfettişi, 1 eğitim müfettişi yardımcısı (n=2) **zamanı etkili kullanmazsak ne olacağı** ile ilgili olarak şunları belirtmişlerdir:

M1: "... Zamanı iyi kullanamazsak dersi yetiştiremeyiz veya dersi zamanından önce bitiririz. Vermek istediklerimizi veremeyiz. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, zamanın etkili kullanılmaması durumunda dersi yetiştireme ve dersi erken bitirme olacağından bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediği belirtilebilir.

10. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle ve Öğrencilerin Kendi Aralarında Olan İlişkileri Düzenlemenin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve 1 sınıf öğretmeni hariç görüşmeye katılanların tümü (n=22) öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemenin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.10. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemenin sınıf yönetimine etkisi

1 sınıf öğretmeni hariç görüşmeye katılanların tümü **sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemesinin; öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğuna, olumsuz etkisine, olumlu etkisine ve nasıl olması**

gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 11 sınıf öğretmeni (n=15) **öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğuna** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M1: "... Öğrencilerin kendi arasındaki ilişkiler, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilere dayanıyor. Yani olumlu bir ilişki varsa öğretmenleriyle, kendi aralarında da olumlu bir ilişki kuruluyor. Öğrenciler arasında kendiliğinden bir uyum oluşuyor. Çocuklar kendi aralarında sessiz, içten bir uzlaşma yapıyorlar. ..."

M3: "... Sınıfta konuşulan her husus bütün öğrenciler ve öğretmen tarafından dinlenmeli. Mesela bir öğrencimiz bir konuyu izah etmek istiyor. Öğretmen bunu can kulağı ile dinlemeli ve bu şekilde dinlenilmesini çocuklara izah etmelidir. ... Yani konuşulan husus ister doğru ister yanlış olsun, bunu sonuna kadar herkesin dinlemesini sağlaması gerekiyor. Bu sınıf yönetiminde çok önemlidir. ..."

MY3: "...Öğrenci-öğrenci ilişkilerini aslında öğretmen-öğrenci ilişkisi belirliyor. Öğretmenin öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarını çocuklar model alarak birbirleri arasında kullanıyorlar. Dolayısıyla oradaki olumlu olan her şey öğrencilerin birbiri arasındaki ilişkilerine yansıyor. Burada öğretmen anahtar rolündedir."

Ö4: "... Söz hakkı alan her öğrencinin konuşması bitene kadar mutlaka sözünü kesmeden öğretmen dinlerse öğrenci de dinler. Öğretmen 'O veya bu yanlış oldu.'diyerek yanlışları sürekli hatırlatırsa, konuşan kişinin sözünü keserse, arkadaşları tarafından da dinlenmez. ..."

Ö7: "...Öğrenci ilişkileri açısından öğretmen yine aktif olacak. Öğrenciye bırakırsanız gruplaşmalar oluşur. Bu gruplaşmaları önlemekte öğretmenin elinde."

Ö8: "... Bir yanlış yaptığım zaman, öğrencilerimden özür dilerim ve çocukların da birbirinden özür dilemesini isterim. Bu sınıf yönetiminde çok önemli bir şey. ...Sen çocuklarla konuşmalarında özenli olursan, öğrenciler kendi aralarında o şekilde konuşurlar. ..."

Ö9: "... Eğer siz öğrencinin bir hatasını kusurunu örtmeye yönelik çaba gösterirseniz öğrenci de arkadaşının kusurunu örter. Siz öğrenciyi affetmezseniz öğrenci de arkadaşını affetmez. ... Çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerini iyi hale getirmişseniz, yani birbirlerine karşı saygılı, sevgili, fedakâr ve birbirlerine ellerindeki imkânları sunabilen bir arkadaşlık ortamı geliştirmişseniz, bazı şeyler hiç sizin haberiniz olmadan hallolur. Kendi aralarında hallederler. ..."

Ö17: "... Öğretmen olarak iyi bir ilişki kurmuşsan; kendi arkadaşları arasında işbirliğine, saygıya, sevgiye dayalı bir iletişim kurulur ve etkili bir sınıf yönetimi oluşur. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri sınıf öğretmeninin öğrencileri arasındaki ilişkilere dayandığından dolayı sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kurduğu olumlu iletişim sınıf yönetimini olumlu etkilemektedir denilebilir.

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 10 sınıf öğretmeni (n=14) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine olumsuz etkisine** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M1: "... Birleştirilmiş sınıflarda 7 ve 12 yaş arası çocukların bir arada olması eğitimi olumsuz yönde etkiliyor. Ama müstakil bir okulda mesela 4. sınıfta aynı yaştaki akranlar birbiriyle daha iyi iletişim kurabiliyor. ..."

M2: "... Fizik olarak güçlü olanlar bunu farklı şekilde kullanabiliyor. Ayrıca öğrenci akran grupları var. Bunlar farklı davranışlarda bulunabilirler. Dışarıdaki davranışlarını sınıf ortamında da yürütmek isteyebilirler. Bunlar tabi ki sınıf ortamını olumsuz etkiliyor. ..."

MY2: "... Dışlanmış, ailede sorunları olan öğrenciler dikkat çekmek için olumsuz davranışlar sergileyerek kendisini arkadaşlarına kabul ettiriyorlar. Bu anlamda kötü örnek, model olup, sınıf ortamını bozabiliyorlar. ..."

Ö7: "... Eğer aktif öğrenciler bir grup oluşturup, pasif öğrencileri içlerine almıyorsa bu olumsuzluk sınıfa yansıyor. Örneğin, pasif öğrenci kalemini evde unutmuşsa, aktif öğrenciden istediği zaman vermiyor veya tam tersi oluyor. Gruplaşmalar neticesinde bazen tartışmalar, kavgalar olabiliyor. ..."

Ö9: "... Kaynaştırma eğitiminde öğrenci kendi yaşlarıyla beraber olsun diyoruz. Çocuk kendi yaş gurubundan dışlanmamış oluyor, ama dezavantajlı tarafı da çocuk kendi yaşlarının yapabildiği şeyleri yapamadığı için rencide oluyor. ... O kendi yapamadığının farkında, diğer çocuklar da onun yapamadığının farkındalar. ... Öğretmen, çocuğun olmadığı ortamlarda 'Arkadaşınıza yardımcı olun, arkadaşınızın şöyle bir problemi var.' diyebilir. Ama yine de ikili ilişkilerde sıkıştığı zaman çocuğa 'Sen şöylesin' diyebiliyor. Çocuklar ona bazen çok zalim davranıyorlar. ... Ne yaparsanız yapın bir tarafta her şeyi yapan bir arkadaşı diğer tarafta çoğu şeyi yapamayan kendisi. Bu durum zaman içerisinde sınıf ortamının sıkıntılı hale gelmesine sebep olacak davranışlar sergilemesini sağlıyor öğrencinin. ..."

Ö11: "... Öyle öğrenci var ki kavgacı, zaten sağını solunu, hareketlerini bilmiyor. Mesela sessiz olan bir öğrenci, onu izlediği zaman o da kalkıyor ondan etkileniyor. Bir bakıyorsun ki o çok sessiz duran öğrenci de o kavgacıya takılmış. ..."

Ö17: "Eğer çocuklar birlikte oynamayı, çalışmayı öğrenmemişlerse arkadaşlarıyla iyi bir iletişimleri yoksa etkili bir sınıf yönetimi olamaz. ... Siz çok iyi bir çocuğu benim sınıfıma getirin ben onu çok iyi yapamam. Benimle olduğu kadar arkadaşlarıyla birlikte olacak, arkadaşlarının isteksizliğini veya seviyesini gördükçe kendi seviyesi farkında olmadan onlarınkine benzeyecek. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler, fiziksel olarak güçlü olan kavgacı öğrenciler ve bunları örnek alan öğrenciler, olumsuz öğrenci akran grupları, dışlanmış veya sorunlu ailelerden gelen öğrenciler, aktif ve pasif diye gruplaşan öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve onlara olumsuz davranan öğrenciler sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilmektedir.

2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 11 sınıf öğretmeni (n=13) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine olumlu etkisine** yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

MY2: "Çok farklı çevrelerden gelen öğrenciler var. Ekonomik veya kültürel açıdan iyi eğitim almış, orta sınıf dediğimiz kesimden gelen öğrencilerin başarılı olmaları veya istedik davranışları kısa sürede almaları daha kolaydır. Bu öğrenciler olumsuz kültürel, sosyolojik yapıdan gelen öğrencileri de olumlu yönde etkiliyorlar. Bu orta sınıfın fazla olması o sınıfta daha olumlu bir ortam oluşturuyor. Bu benim öğretmenlik yaptığım sıradaki ve teftiş yaparken gözlemlediğim bir durum. ..."

Ö4: "... Öğrenci ilişkilerinin sınıf yönetimine etkisi oluyor. Mesela kitaplık kulübü başkanı kimse o kişi kitapları dağıtıyor, değiştiriyor. Öğrenciler bu arkadaşını bulacak teneffüste ondan rica edecek, emri vaki yapamaz, kolundan tutup getiremez. Daha doğrusu insancıl ilişkiler içerisine girecek ki kitap değiştirsin. ..."

Ö8: "... Derslerde çok konuşan bir öğrencim vardı. Arkadaşları konuşurken, okurken o dinlemez, başka şeylerle ilgilenirdi. Bu şarkı söylemeyi çok seviyordu. Şarkı söylediği zaman çocuklara hiç müdahale etmedim. Çocuklardan bir kaç kişi konuşmaya başladılar. Bu şarkı söylemeyi kesti. 'Neden söylemiyorsun.' dedim. 'Öğretmenim beni dinlemiyorlar.' dedi. Bir kaç kez böyle oldu. Daha sonra 'Peki sen aynı şeyi yapmıyor musun?' dedim. 'Öğretmenim özür dilerim.' dedi. Yani benim de yardımımı arkadaşları o çocuğa yapmış olduğu yanlış davranışı hissettirmiş

oldu. Bunu kavratıabilirsek, bir daha onu yapmaz ve arkadaşları ile olan ilişkilerini düzelir.”

Ö16: “... Önceki okulumda bir öğrencim okumak istemiyordu. Arkadaşları çok mücadele verdiler onun için. Her ders onu kendi kümelerine alırlardı. Mesela kümede de ‘Bu resim sana ne anlatıyor’ deyip resmi anlattırıyorlardı çocuğa. Deney yapıyorlarsa malzeme taşıyıcısı gibi görev aldırıyorlardı. Çocuk sınıfta kendinin de yeri olduğuna inandı. Yoksa tamamen bırakacaktı. Arkadaşları ve ben böyle yardımlaşma ile üzerine girmeseydik çocuk kesinlikle dersi kaynatma yoluna gidebilirdi, arkadaşlarına zarar verebilirdi. Aksine bu öğrencim sürekli yardımlaşırđı. Biri kalem getirmediği zaman hemen verirdi. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine karşı olan olumsuz davranışlarıyla yüz yüze getirilmesi, birbirlerine ihtiyaç duyacakları ve yardımlaşacakları durumların oluşturması ve orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin sınıfta fazla olmasının diğer öğrencileri olumlu etkilediği dikkate alınarak sınıfların buna göre düzenlenmesinin sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

1 eğitim müfettişı, 2 eğitim müfettişı yardımcısı ve 1 sınıf öğretmeni (n=4) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetiminde nasıl olması gerektiğine** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

M1: “Ben her zaman aykırı davranışlara sahip olan çocukların normal çocukların okuduğu sınıflarda okumasından yanayım. Yani bir kaynaştırma sürecinden geçmelerinden yanayım. Çünkü o çocuklar diğerlerine belki bir süre zarar verecekler, ama zamanla o çocuklar, normal dediğimiz çocukların davranışlarından etkilenecekler. ...”

MY1: “... Kim kiminle arkadaş, muhtemelen bunlar neler konuşabilir? Arkadaşlık ilişkileri hakkında öğretmenin bilgi sahibi olması gerekiyor. Ama çok da fazla konuya girmemesi gerek. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler gibi olumsuz özelliklere sahip öğrencilerin belli okul ve sınıflara değil, farklı okul ve sınıflara serpiştirilmesinin ve özel hayata müdahale etmeden öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri hakkında sınıf öğretmenin bilgi sahibi olmasının sınıf yönetimini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Ayrıca görüşmeye katılanların tümü **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine; olumsuz etkisine, olumlu etkisine ve sınıf yönetiminde nasıl olması gerektiğine** yönelik görüş ileri sürmüşlerdir.

3 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 16 sınıf öğretmeni (n=21) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine olumsuz etkisine** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

MY3: "... öğrenci okulda zaman zaman öğretmenin şiddetine maruz kalıyorsa, tabii ki öğretmen-öğrenci ilişkisinin pozitif olması beklenemez. ..."

Ö3: "Öğretmen ne kadar ciddi olursa öğrenci o kadar çekinir. Öğrencinizi sevmeniz gereken yerde onu şımartmamanız gerekiyor. Öğretmen ne kadar ciddi olursa, az taviz verirse öğrenci o kadar etkilenir ve sınıfta sessizliği sağlar. Aslında bu öğrencinin derslerini de olumlu etkiler. Öğrenciler öğretmenin gözüne girmek için çok çalışırlar. ..."

Ö4: "... M isimli öğrenci Matematikten çok başarılı. Ama müzikten de 'Hadi kalk sen şarkı söyle.' demek olmaz. Çocuk söyleyemiyor ne olacak. Yani onu arkadaşları arasında küçük düşürmek, müzikten başarısızın demeye getirmek çok yanlış olur. Bu sınıf yönetiminde öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkiler. ..."

Ö6: "... Zil çaldığı zaman bazı öğretmenlerin öğrencileri dışarıdayken benim öğrencilerim zili duyduğu zaman sınıfa girerler ve kapıyı kesinlikle açmazlar. Sessizce beklerler. Sınıftan içeri girdiğim zaman çocuklar muntazam ayağa kalkarlar, mutlaka sessiz dururlar, ses çıkarmazlar. ..."

Ö9: "... Eğer öğretilimde olumsuz bir davranış varsa bu öğrenci tarafından sorgulanır, ya onu öğrenci içselleştirir ve kendisi de davranış olarak kabul eder veya öğretmenine olan güveni azalır. Yani öğretmen sürekli öğrenciye söz verip sözünü yerine getirmiyorsa ya öğrenci öğretmenini yalancı olarak düşünür ve öğretmenine hiçbir şekilde güven duymaz, onun anlattığı şeyler kafasında sürekli soru işareti olarak kalır ya da öğretmeninden yalan söylemeyi öğrenir. Demek ki hayatın belirli dönemlerinde sıkıştığımızda yalan söylemek de meşru bir şeydir diyebilir. ..."

Ö10: "Öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişki tabii ki sınıf yönetiminde çok etkili. Çünkü hoşlanmadığımız insanlarla birlikte bulunmayı fazla sevmeyiz. Hatta onların bize öğüt vermesini istemeyiz. Çocuk öğretmenini sevdiği, duygusal bir iletişim kurduğu sürece öğretmen onun için daha verimli olacaktır. ..."

Ö12: "... Siz belli sıraları kaçırdığımızda, öğrencilerle göz göze gelemediğinizde sınıf yönetiminde eksiklikler oluyor. 1. kademedeki çocukların duygusal yönü ağır bastığı için o öğrenciler, öğretmenin kendisi ile ilgilenmediğini, kendisini sevmediğini düşünüyor ve derse karşı soğumalar başlıyor. ... öğretmen-öğrenci ilişkileri okulda o kadar iyi ayarlanmalıdır ki eğer öğrenci öğretmeni arkadaş konumunda görmeye başladığı zaman sınıf içindeki etkili sınıf yönetimi zedeleniyor. Bir

bakıyorsunuz derste bir öğrenci kalkmış öğretmenin yanına gelmiş boynuna sarılıyor. Bu da diğer öğrenciler tarafından yanlış anlaşılabilir. ‘Öğretmenimiz o öğrenciye bizden daha çok değer veriyor.’ deyip dersten, sınıftan kendilerini soyutlayabiliyorlar.”

Ö13: “1. sınıfta çocuklara çok sert davrandım. Çocukların bazıları benden korkuyordu. Sonra biraz daha yumuşak davrandım. Biraz fazla kaçırdım çocuklar beni dikkate almamaya başladılar. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretmenin sert davranmasının, şiddet uygulamasının, öğrencilerinden kapasiteleri üstünde bir şeyler istemesinin, öğrencileri ile kendi arasında belli bir sosyal mesafe koymamasının ve öğretmendeki çeşitli eksiklikleri öğrencinin fark etmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

1 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=18) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine olumlu etkisine** yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

MY2: “... çocuklara daha sevecen yaklaşabilen onların gelişim dönemlerini dikkate alıp daha arkadaşça o yaş grubuna hitap edebilecek şekilde iletişim kuran öğretmenler öğrencilerin gözünde o bir idol oluyor. Bu anlamda daha olumlu davranışlar sergiliyorlar, bu sınıflar daha başarılı oluyor.”

Ö1: “...Çocuklara hep sıcak, iyi niyetle bakmak dudaklarımızla olmasa bile gözümüzle gülümsemek. Bunlar çok etkili oluyor sınıf yönetiminde.”

Ö2: “Öğrencileri adam yerine koymak, onlara sınırlar koymak, onların fikrini almak, sorunlarını dinlemek çok önemli. Öğretmenimizi üzeriz mantığını bir yakalarlarsa zaten her şey yoluna giriyor. Birlikte gülüp birlikte üzülebiliyorsunuz. ... Derste ‘Çocuklar benimle özel olarak konuşmak isteyen teneffüste yanıma gelsin.’ demek çok önemli. Eğer öğrenciye ‘Teneffüste yanıma gelmeyin, rahatsız oluyorum.’ derse sorun olur. Kesinlikle öğrencinin derdini dinler pozisyonda olmak lazım. ... Öğrenciyi dinlerseniz onu adam yerine koyarsanız ilişkilerinizde fazla sıkıntı olmuyor. ... Öğrenciyle göz teması kuracaksınız. Öğrenciye kesinlikle onun arkadaşı gibi sorunlarını paylaşabileceğiniz birisi olduğunuzu göstereceksiniz. ...”

Ö3: “...Öğretmen öğrencisinden kopuk olmamalı. Çünkü zamanla öğrencileriniz çocuklarınız oluyor. Kendinizden çok öğrencilerinizle ilgileniyorsunuz. Derse başlayacaksınız ve sınıfı susturmak istiyorsunuz. Öğrencilerinizi tanımanız gerekiyor. Eğer bunları yapıyorsanız sınıfı da iyi yönetirsiniz. ...”

Ö4: "... Yanlış söylese de, yanlış cümle kursa da ne söylese söylesin mutlaka öğrencinin konuşması bitene kadar onu sözünü hiç kesmeden dinliyorum. Ondan sonra ben de görüşümü belirtiyorum. ..."

Ö5: "...Öğretmen ne kadar öğrencisine ilgi gösterirse sınıf yönetimine o kadar faydası var. Çünkü çocuklar daha çok şuna odaklıdır: 'Ben konuşsam, arkadaşşıma kötü davranışta bulunursam, öğretmenim üzülür.' diye düşünür. Birisi konuştuğu zaman 'Lütfen konuşmayın öğretmenim üzülür.' diye birbirlerini ikaz eden öğrenciler sınıf ortamını daha iyi bir hale getirebiliyor."

Ö12: "Öğrenci ile derste göz göze gelmek ve ona bir tebessüm etmek, gülümsemek çocuğu o derse motive ediyor ve o derste öğrenciyi kazanıyoruz. ...Öğrencilere tatlı söz söylenmesi ve onlarla ilgilenildiğinin gösterilmesi öğrenci davranışlarında çok etkili. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerini etkileyebilmesinin, göz teması gibi davranışlarla öğrencilerini sevdiğini hissettirmesinin, öğrencilerini "adam yerine koyup" dinlemesinin, öğrencileriyle ilgilenmesinin, öğrencilerin öğretmenin üzülmemesi ve sevgisini kazanma isteğinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği ifade edilebilir.

3 eğitim müfettişı, 3 eğitim müfettişı yardımcısı ve 12 sınıf öğretmeni (n=18) **sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetiminde nasıl olması gerektiğine** yönelik görüş ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M1: "... öğretmen öğrencisini iyi tanıyabilmeli ve ona göre bir yönetim modeli oluşturmalıdır. ... Öğretmenle öğrenci arasında sevgi, saygı ve hoşgörüyeye dayalı ilişkilerin eğitimde kaliteyi artıran en önemli etken olduğunu hepimiz biliyoruz. Bu olmadığı vakit orada başarılı olması mümkün değil. ..."

M2: "Öğretmen öğrenciyi iyi tanımalı, onu anlamalı, gerektiğinde ona arkadaş gibi davranmalıdır. ... Öğretmen öğrenciyeye güven vermelidir. Bu güveni öğrenciyeye vermek için onu iyi tanımalıyız. ... Öğretmen öğrenciyi önemseyecek, ona gerçek bir kişi olarak davranacak. Öğretmen her öğrenci ile ilgilenmek zorundadır. ..."

M3: "... Sınıf öğretmeni bir sınıftaki bütün öğrenciler arası ilişkiyi düzenlemek, bağları geliştirmek, bunun için gerekli olan tedbirleri almak zorundadır. Bunları nasıl olur? Mesela aynı sırada oturtmak, benzer davranışlarını bulup söylemek, birbirleriyle yakın arkadaşlıklarından, sınıf içerisindeki başarılarından söz etmek sayılabilir. ..."

MY1: "Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiyi öğretmenin çok iyi

gözlemesi lazım. ... Çocukların sosyal yapılarını öğretmenin bilmesi önemli. ... Öğrencilerin kendi aralarındaki diyaloglarını öğretmen uzaktan takip edip, bunların neler olduğunu gözlemesi gerekir. Ama zararlı noktalara ulaşmadığı sürece karışmaması gerekir. Tehlikeli sonuçlar olabileceğini düşünüyorsa o zaman müdahale etmesi gerekir. Onun dışında çocukları özgür bırakmalıdır. ...”

MY2: “... öğretmenin öğrencilerinin liderlik vasıflarını geliştirmesi gerektiğine inanıyorum.”

Ö8: “... Çocuklara demokratik ve açık olacağız, onları bir fert, bizden biri, yaşattığımız gibi göreceğiz; o eğitimi alabilecek birisi olarak kabullenip onlarla her şeyi açıkça konuşacağız.”

Ö10: “... Öğrencilerin birebir ilişkilerini gözlemlerimizle çok dikkat etmeliyiz. Onlara karşı hoşgörülü olmalıyız, onların birbirlerine karşı hoşgörülü olmasını, konuşarak sorunlarına çözüm bulmalarını sağlamalıyız.”

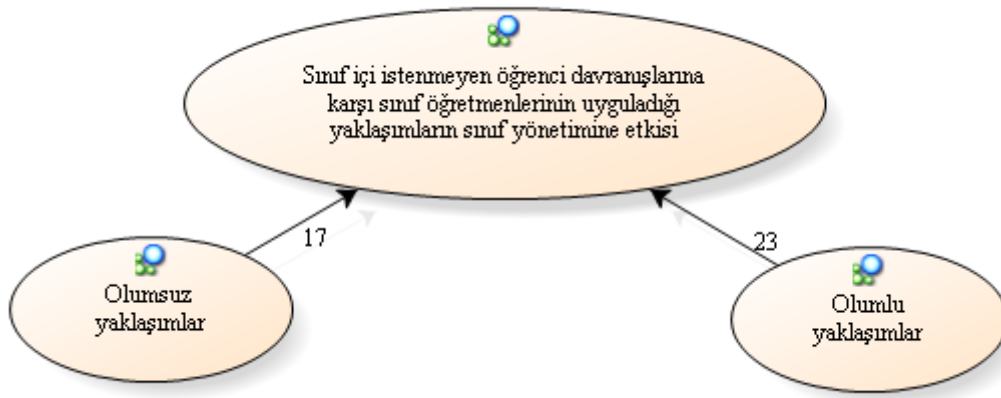
Ö12: “... öğrenci-öğretmen ilişkisi sevgi çerçevesinde olduğu zaman daha çok etkili olduğunu söyleyebilirim. ...”

Ö14: “Öğretmenin sınıfa hâkim olabilmesi için önce öğrenciyle iyi ilişki kurması, öğrencinin öğretmene güvenmesi gerekiyor. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde ne yapılması noktasında, öğretmenin öğrencilerine göre bir yönetim modeli oluşturması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sevgiye, güvene, birbirlerini tanımaya dayalı olması, öğretmenin öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri iyi bir biçimde gözlemlemesi ve öğrencilerine değer verdiğini hissettirmesi gerektiği söylenebilir.

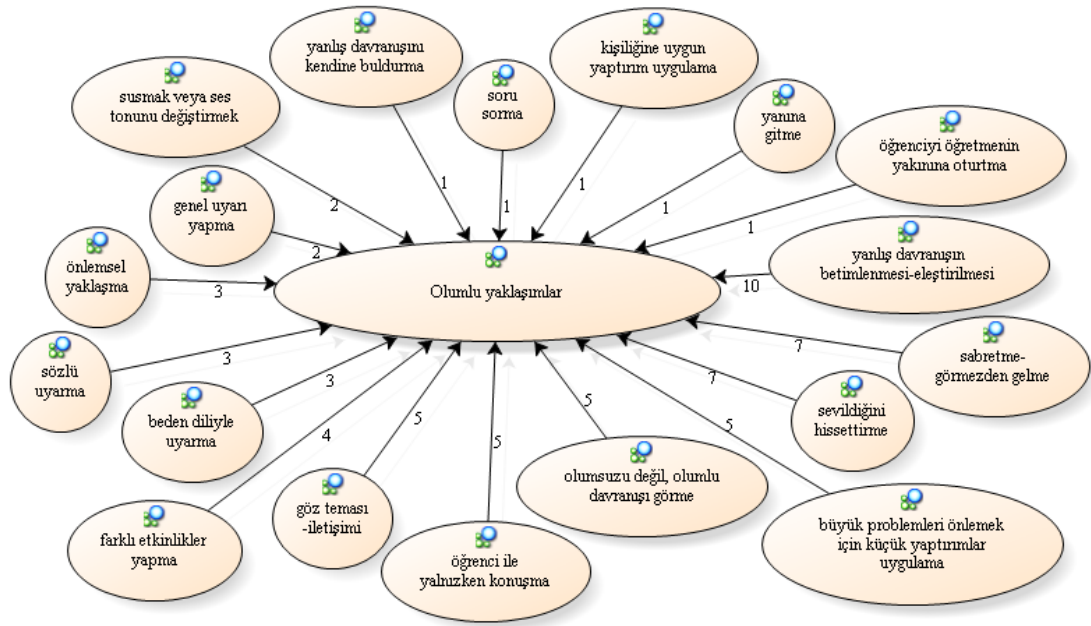
11. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Yaklaşımların Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümü (n=23) sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.11. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisi

Görüşmeye katılanların tümünün görüşlerine göre (n=23) **sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumlu etkiye sahip olduğu** görülmüştür. Bu görüşlerden olumlu yaklaşımların dağılımını gösteren model aşağıda görülmektedir:



Şekil 4.12. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde uyguladığı yaklaşımlardan olumlu etkiye sahip olanlar

Olumlu etkiye sahip olan yaklaşımlar kendi içinde aşağıdaki gibi kategorik hale getirilmiş, katılımcıların dikkat çeken görüşleri frekans sayıları fazla olandan az olana doğru aşağıda sunulmuştur:

1) Yanlış davranışın betimlenmesi-eleştirmesi (n=10),

MY3: "... Öğrenciye 'Senden rahatsız oluyorum.' desem, öğrenci düşünecek 'Benim neyimden rahatsız oluyor.' Ama 'Şu davranışın beni rahatsız etti.' desem daha iyi olur. Önceki ifadem kapalıydı. Yani öğretmen, öğrencinin doğrudan kişiliğini hedef almamalı, yaptığı iş, davranış hedef olmalı. Onun kişiliğine saygı göstermeliyiz, kişiliğine eleştiri getirmemeliyiz. Yaptığı işin doğru olmadığını, o davranışının sizi rahatsız ettiğini söylesek daha iyi olur. ..."

2) Sabretme-görmezden gelme (n=7),

Ö4: "... Ders işlenişini sıkıntıya sokan davranışları hemen görmek bazen dersi olumsuz etkileyebiliyor. Yani öğrenci öğretmenin dikkatini çekmek istiyorsa, kendini kanıtlamak istiyorsa 'Ben de buradayım.' diye davranışı yapıyorsa, öğretmen de anında görürse, o davranış sürekli hale geliyor. İşte öğrenciyi iyi tanıyarak, anında o davranışı görüp görmemeyi öğretmenin iyi değerlendirmesi lazım. ... Kasıtlı bir şey yoksa onu görmemezlikten gelmek lazım. Belki de ertesi gün o davranış yok oluyor. ..."

3) Sevildiğini hissettirme (n=7),

Ö12: "... Bazı sorunlu öğrencilerin varlığının hissettirilmesi çok önemli. Öğrenci 'Ben de varım.' dediği zaman, sınıfta daha bir etkili sınıf yönetimi gerçekleşiyor. 'Öğretmenim benimle ilgileniyor. Bana değer veriyor.' bu düşünceler oluşunca sınıf yönetimi daha etkili oluyor. ..."

4) Göz teması-iletişimi (n=5),

Ö16: "İlk başta bakarım. Yani göz ifadesi çok önemlidir. Sadece bakarım. Diyelim ki konu anlatıyorum, oda yanındaki arkadaşıyla konuşuyor. Döner bakarım, göz göze geldiğimizde zaten anlar mutlaka. Başını öne eğer hatasını anlar. ..."

5) Öğrenci ile yalnızken konuşma (n=5),

Ö2: "... Olumsuz davranışlar olduğu zaman, sınıfta kızdığınız zaman veya davranışının yanlış olduğunu söylediğinizde bunu tekrarlıyorsa bunu sınıf içinde yapmamak lazım ve sınıf içinde 'Teneffüste yanıma gel demem lazım.' Teneffüsteyken yanınıza çağırıp bire bir konuşmak lazım. ..."

6) Olumsuz değil, olumlu davranışı görme (n=5),

MY1: "... Öğretmenlerimiz genellikle eleştiri tuzağı dediğimiz yanlışa düşüyorlar. Sınıfta istenmeyen bir davranış yapıldığında hemen çocuk eleştiriliyor, çocuk uyarılıyor. Ondandır dolayı küçük yaşta öğrenciler ilgi çekmek için bu davranışı tekrar ediyorlar. Oysa çocuk olumlu davranış yaptığı zaman o davranışın görülüp övülmesi gerekir. Onları güzel kitap okurken, ödev yaparken görmeleri lazım. 'Aferin ne güzel ders çalışıyorsun.', 'Bravo çok güzel yerinde oturuyorsun.', 'Ayşe ödevini çok güzel yapmış.' veya 'Arkadaşının konuşmasının bitmesini bekledi, ondan sonra söz aldı.' gibi çocukların uygun davranışlarını zamanında görüp pekiştirirlerse çocuklar uygun olmayan olumsuz davranışlara yönleneceklerdir. ..."

7) Büyük problemleri önlemek için küçük yaptırımlar uygulama (n=5),

Ö17: "... Öğretmen istenmeyen davranışlarla ilgili gerekli yaptırımları uyguluyor ve bu yaptırımlardan sonra da o istenmeyen davranışları öğrenci terk ediyorsa sınıfta etkili bir sınıf yönetimi olur. Bunu başaramıyorsa öğretmen, diğer arkadaşları da o istenmeyen davranışlardan kendileri de edinecektir. ..."

8) Farklı etkinlikler yapma (n=4),

Ö11: "... Ders anlatırken görüyorum ki sıkıldılar. Hemen araya bir şarkı, türkü sokuyorum veya bir oyun oynatıyorum. Bir 3-5 dakika sonra tekrar derse dönüyorum. Daha zevkli oluyor. ..."

9) Önlemsel yaklaşma (n=3),

Ö9: “ ... Çocuk olmasının gereği olarak bazen öğrencilerin ders içinde sıra dışı hareketler yapması, konuşması, dersi bölmesi, o dersi öğretmen tarafından sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelliyor. En ideal sınıfta bile öğrencinin dikkatinin dağılmasından veya o gün ailesinde yaşadığı sıkıntıdan veya çok mutlu olmasından dolayı, sıra dışı davranışlar gösterip dersi bir an bozulmasına sebep olacak davranışlar gösteren öğrenciler oluyor. Tabii ki bunun derecesi ve sıklığı önemli. Bir öğrenci bunu her gün yapıyorsa bu farklı bir müdahale gerektirir. Bu öğrencinin ailesiyle görüşülebilir, çok ileriye gidiyorsa, kontrol edilemiyorsa rehberlik servisiyle görüşülebilir, öğrenci bu davranışından dolayı psikologa yönlendirilebilir. ...”

10) Sözlü uyarma (n=3),

Ö7: “... Aşırı derecede konuşkan bir öğrencim var. Parmak kaldırmadan, söz hakkı istemeden hemen aniden soruların cevaplarını söylüyor. Çocukta benmerkezcilik fazla olduğu, her şeyi bildiği için sorularına hemen cevap vermek istiyor. ‘Ben ön plana çıkayım, öğretmen bana aferin desin.’ düşüncesinde. Buna karşı soruyu sormadan önce onu uyarıyorum. ‘Soru soracağım, cevabını biliyorsun ama söylemeyeceksin. En son sen söyleyeceksin.’ diyorum. ‘Tamam’ diyor. Ben soruyu soruyorum. Gerçekten de söylemiyor. Aktif olan, böyle ders konularında bilgiye sahip olan, söz hakkı almadan konuşan öğrencileri bu şekilde önceden uyarıyorum, sonra soruyu soruyorum. ...”

11) Beden diliyle uyarma (n=3),

Ö1: “... Ders dinlemediği zaman çocukla göz göze geldiğimde sadece kaş işaretini yapıyorum, çocuk anlıyor. Kendisine yaptığımı anladığı için hemen toparlanıyor. En azından böyle olunca çocuk sınıf içinde rezil olmuyor. ... mimik hareketi çok etkili oluyor.”

12) Susmak veya ses tonunu değiştirmek (n=2),

Ö2: “... Sınıfta gürültü olduğu zaman susmayı deniyorum veya ders anlatıyorsam ses tonumu iyice düşürüyorum. Bu sefer sınıf, ses gelmeyince tamamen pür dikkat oluyor. ...”

13) Genel uyarı yapma (n=2),

Ö1: “İstenmeyen davranışlarda özellikle ders dinlememe durumunda konuyu anlatırken öğrenci kalemle oynuyorsa ‘Kalemle oynama!’ uyarısında bulunduğum zaman o çocuk onu anlıyor. Hemen toparlanıyor. İsim de olmadığı için diğer çocuklar fark etmiyorlar. Ama ‘Öğretmen bize de uyarıda bulunuyor.’ diye düşünüyorlar. ...”

14) Kişiliğine uygun yaptırım uygulama (n=1),

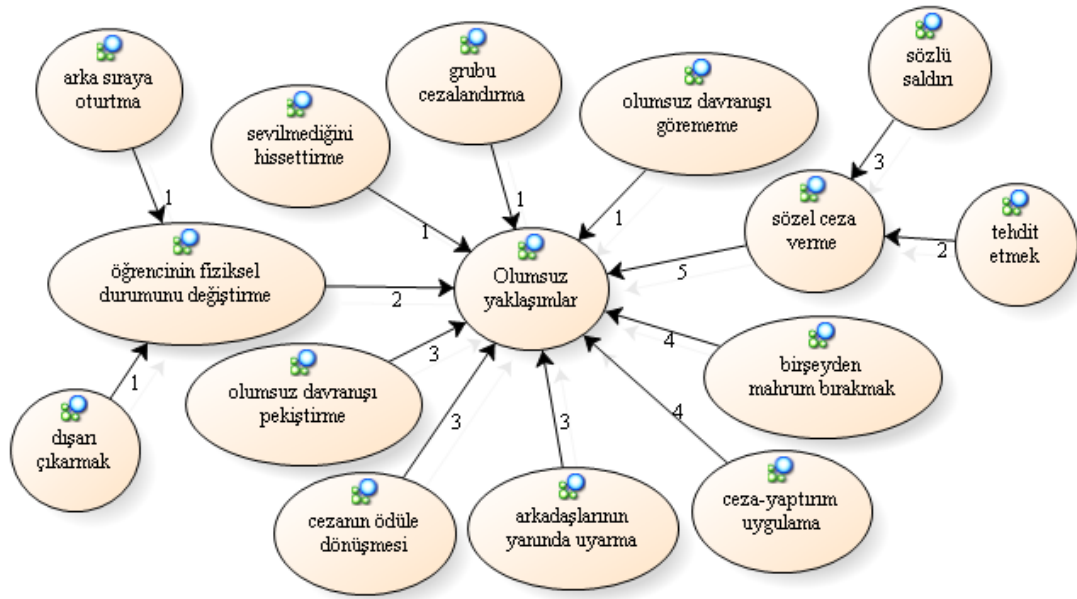
MY2: "... Her öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalı ve öğrencilerinin kendi kişisel özelliklerine uygun yaptırımlar uygulamalıdır. ..."

15) Yanlış davranışını kendine buldurma (n=1),

Ö8: "Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarında kendi yaptığı davranışların ne kadar yanlış olduğunu benimsetme yoluna gidiyorum. ... Mesela resim dersinde paylaşmayı bilmeyen bir çocuğu düşünün. Bundan arkadaşları bir şey istediği zaman, boyalarını, kitaplarını paylaşmaz. Ama ben başka derslerde, eksik olduğu bir konuda bir başkasına muhtaç bırakıyorum. Yani paylaşmanın gerekli olduğunu çocuk kavriyor. 'Ben de başkasına muhtaç olabilirim. Ben de buna ulaşabilmem için benim de paylaşmayı bilmem gerekiyor.' şeklinde düşündürmeye çalışıyorum. Bu şekilde davranışlarını düzeltmeye çalışıyorum."

Yukarıdakilerin dışında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımlardan sınıf yönetiminde olumlu etkiye sahip olanlar; öğrenciyi öğretmenin yakınına oturtma (n=1), yanına gitme (n=1), soru sorma (n=1)'dir.

2 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 12 sınıf öğretmenin görüşlerine göre (n=17) **sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumsuz etkiye sahip olduğu** dikkati çekmektedir. Bu görüşlerden olumsuz yaklaşımların dağılımını gösteren model aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 4.13. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde uyguladığı yaklaşımlardan olumsuz etkiye sahip olanlar

Olumsuz etkiye sahip olan yaklaşımlar kendi içinde aşağıdaki gibi kategorik hale getirilmiş, katılımcıların dikkat çeken görüşleri frekans sayıları fazla olandan az olana doğru aşağıda sunulmuştur:

1) Sözel ceza verme (n=5) [a) sözlü saldırı (n=3), b) tehdit etme (n=2)],

a) Sözlü saldırı:

Ö8: "... Bazı öğretmenler davranışlarından dolayı öğrencileri azarlıyorlar. İşte 'Çok konuşuyorsun, hep söz istiyorsun.' bunlara örnek olabilir. ..."

b) Tehdit etme:

Ö15: "İstenmeyen öğrenci davranışı çok oluyor. Öncelikle öğrencinin ailesi ile irtibata geçiyorum. Aile yardımcı olamayacaksa öğrenci üzerindeki baskıyı artırırım. Bir ara öğrencilerimi okulun hapisanesi var diye korkutmuştum. Çocukları ilk olarak uyarmak devamında da tehdit etmek gerekiyor. Asla dövmemek lazım. Tehdit dövmekten daha çok işe yarıyor. Çocuk cezayı hayalinde daha büyük hale getirebiliyor. Dayak yiyip kurtulmaktansa tehdit etmek daha çok işe yarıyor."

2) Bir şeyden mahrum bırakmak (n=4),

Ö10: "... Öğrencinin sınıfta yapmayı en sevdiği bir şeyi ona yasaklama yöntemi olabilir. Diyelim ki öğrenci müzik derslerinde şarkı söylemeyi çok seviyor. Ama istenmeyen bir davranış yaptığında onu

uyardığım halde ikinci defa tekrarlırsa müzik dersinde belli bir süre şarkı söyletemeyeceğimi belirtiyorum. ...”

3) Ceza-yaptırım uygulama (n=4),

MY3: “... Öğretmenlerin zaman zaman katlanamayacağı noktaya geldiğinde cezayı kullandığını hepimiz biliyoruz. Böyle olmasa daha iyi ama insanların da sanırım belli sınırları var. Hani bir problem var karşınızda çözemiyorsunuz, çözemediğinizde cezayı kullanmaya meylediyorsunuz. ...”

4) Olumsuz davranışı görememe (n=3),

Ö4: “... Öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranışı öğretmenin görememesi ya da kaçırmaması diğer öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmasına ya da kabullenmemesine yol açabilir. ... O davranışı göremediğinizde diğer birisi ‘Bak öğretmen onu görmedi, ne olacak canım ben de daha ağırını yapabilirim.’ der.”

5) Cezanın ödüle dönüşmesi (n=3),

Ö17: “... Bir öğrencimin geç gelme alışkanlığı var. Hep 15-20 dakika geç geliyordu. Geç kaldığı kadar ayakta bekletme cezası vermeye başladım. 5 dakika geç kaldıysa 5 dakika ayakta beklettim. Daha sonra diğer çocuklar da devamsızlık yapmaya başladılar. ...”

6) Arkadaşlarının yanında uyarma (n=3),

Ö4: “Bir öğrencimi bir derste sınıfta uyardım. Benim diğer öğrencilerim böyle şaşılar. Ama o öğrenciyi o şekilde uyarmak durumunda kaldım. Ben bütün yöntemleri ya da bütün aşamaları geçmişim en son o noktaya gelmişim. ... Ama o öğrencinin o davranışına ben o şekilde karşılık vermeliydim. ...”

7) Öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme (n=2) [a) arka sıraya oturtma (n=1), b) dışarı çıkarma (n=1)],

a) Arka sıraya oturtma:

Ö7: “... Problemlili öğrenciyi dışlayıp arka sırada oturtursanız, bu öğrenci sınıftan, dersten kopacak, yeri ve zamanı gelecek okuldan kaçacak, öğretmenlerden nefret edecek. Çünkü ‘benimle ilgilenmiyorlar, beni görmüyorlar’ diye düşünecek. Bu durumda öğrenciyi kaybedersiniz. ...”

b) Dışarı çıkarma:

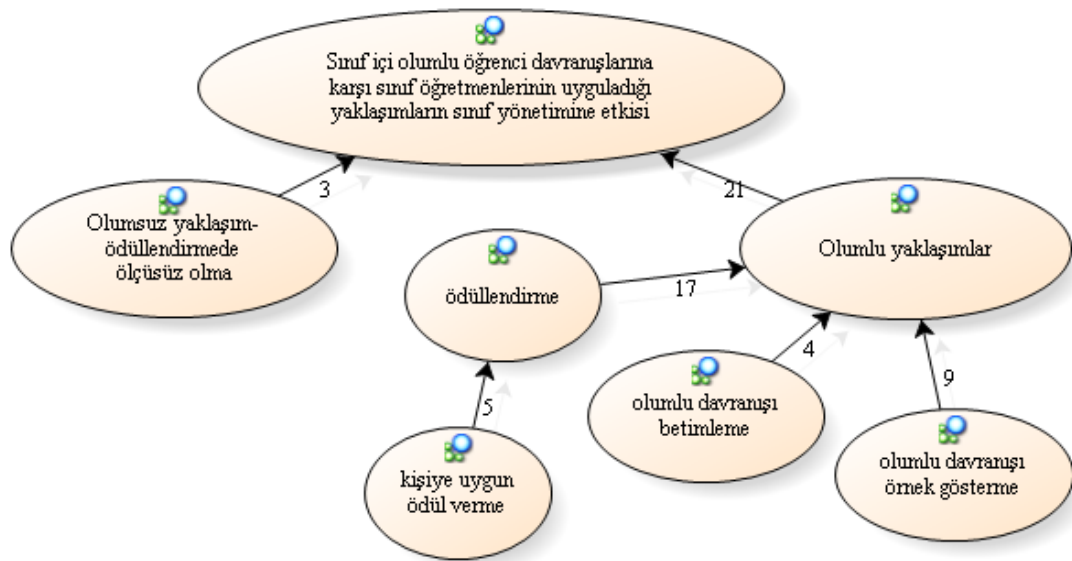
Ö4: “... Bir öğrencime çok sinirlendim, ‘Lütfen çık dışarı.’ dedim ve çıktı. ... İlk yapmış olduğum etkileşimleri denedikten sonra yine aynı şekilde ısrarla dersi dinlememeye, sınıfın huzurunu bozmaya çalıştığı için dışarı çıkardım. ... Çocuk arkadaşlarının bütün bakışları altında sınıftan dışarı çıktı. Kapının önünde 10 dakika bekledi. Onun için belki çok büyük bir yıkımdı. Ama ben onu orada yapmasaydım, bir başkasının daha sonraki

yapacaklarını artık düşünemiyorum yani. ...O şekilde devam etmesine izin vermek olmazdı diye düşünüyorum. ...”

Bunların dışında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımlardan sınıf yönetiminde olumsuz etkiye sahip olanlar; grubu cezalandırma (n=1), sevilmediğini hissettirme (n=1), olumsuz davranışı pekiştirme (n=1)'dir.

12. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Yaklaşımların Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

1 sınıf öğretmeni hariç (n=22) görüşmeye katılanların tümü sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.14. Sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmenin görüşlerine göre (n=21) **sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumlu etkiye sahip olduğu** dikkate değerdir. Olumlu etkiye sahip olan yaklaşımlar kendi içinde aşağıdaki

gibi kategorik hale getirilmiş, katılımcıların dikkat çeken görüşleri frekans sayıları fazla olandan az olana doğru aşağıda belirtilmiştir:

1) Ödüllendirme (n=17) [a] kişiye uygun ödül verme (n=5)],

M2: "... Öğretmenlerimiz olumlu bir davranışın karşısında ödül veriyorlar. Örneğin küçük sınıflarda çikolata veriyorlar. Sınıf büyüdükçe ödül değişebiliyor. Olumlu davranış yapan öğrenciyi ödüllendirme yoluyla diğer öğrenciler de güdülenmiş oluyor. ..."

Ö10: "... Sınıfınızda olumlu davranış gösteren öğrencilerinizi ödüllendirdiğinizde diğer öğrencilerinizin de bu davranışı tekrarlanma isteğinin doğduğunu görürsünüz. İlla maddi bir ödül değil de, bu sözlü veya farklı bir ödüllendirme de olabilir. ..."

a) Kişiye uygun ödül verme:

Ö15: "Olumlu davranış gösteren öğrenciye genelde kitap hediye ederim. Fakat bu onları pek etkilemiyor. Öğrenci ödülü öğretmenin gördüğü gibi görmez. Bazı öğrenciler ödülü oyuncak olarak düşünür. Bazısı için ödül çikolatadır. Bu yüzden ödül kişiden kişiye değişir. ..."

2) Olumlu davranışı örnek gösterme (n=9),

Ö9: "Olumlu davranan öğrencilerin diğer öğrencilere özellikle örnek gösterilmesi gerekir. ... Temizlik konusunda çok düzenli, dikkatli olan bir öğrencinin öğretmen tarafından arkadaşlarına sunulması, o davranışı diğer öğrencilerin de sürekli hale getirmesini sağlıyor. ..."

Ö14: "Bir öğrencinin olumlu davranışını sınıf ortasında söylemek ve çocuğu onore etmek önemli bir etken. Çünkü çocuk onore olduğu için diğer öğrencilerde güzel bir davranış yaptığı zaman takdir edileceğinin bilincinde oluyor...."

3) Olumlu davranışı betimleme (n=4),

MY1: "... çocukları olumlu ortamda yakalayıp onların yaptıkları güzel davranışları betimleyerek anlatmakta fayda vardır. Örneğin çocuk matematikte bir işlemi güzel yapmış 'Aferin güzel yaptın.' demek yerine, onu betimledim. 'Aferin. Bak noktaları alt alta yazmışsın, birler basamağını buraya, onlar basamağını onun yanına yazarak toplayıp sonucu şu şekilde bulmuşsun.' diyerek çocuğun yaptıklarını betimleyip anlattığımda çocuk nereyi doğru, nereyi yanlış yaptığını anlayabiliyor. ..."

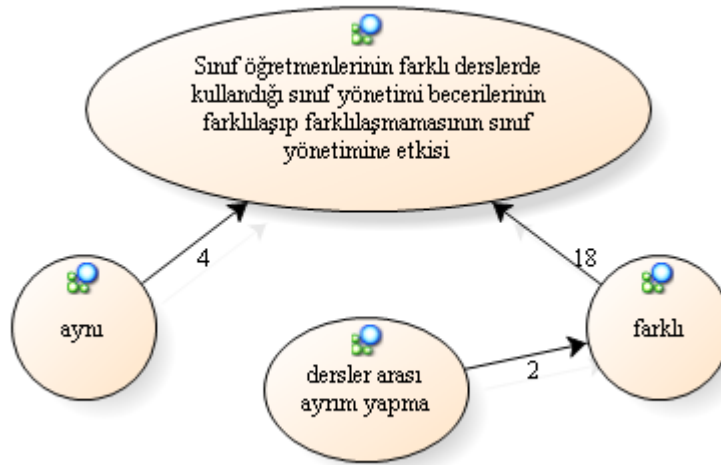
1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmenin görüşlerine göre (n=3) **sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumsuz etkiye (ödüllendirmede ölçsüz olma) sahip olduğu** görülmüştür. Olumsuz etkiye sahip olan ödüllendirmede ölçsüz olmaya yönelik görüşlerden dikkat çekenler aşağıda sunulmuştur:

MY1: "... Öğrenciye 'Bravo sen bu hareketi çok iyi öğrendin, güzel yapıyorsun.' demek, bunu çok fazla söylemek öğrenciyi şımartabiliyor. Dikkat edip pekiştirmeyi de belli yerde kesmek gerekiyor. Her şeyi ölçülü vermek lazım. ..."

Ö4: "... Kelimeleri yerinde kullanmak da çok önemli. 'Ya nasıl olsa öğretmen her gelene aferin, her gelene tebrik ederim diyor.' Biraz ölçülü davranmak lazım. ..."

13. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Derslerde Kullandığı Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklılaşp Farklılaşmamasının Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni hariç (n=20) görüşmeye katılanların tümü sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.15. Sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 13 sınıf öğretmeni (n=18) sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğuna yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

Ö5: “Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri dinlenme dersidir. Niye? Çocukların gülmeye, bağırarak şarkı söylemeye de ihtiyaçları var. Onların enerjilerini boşaltması için serbest hareket edip, koşup zıplamaya da ihtiyacı var. Şimdi bunda aynı yöntemleri uygularsak Müzik, Beden Eğitimi, Resim derslerinin ruhuna aykırı olur. Bunlar dinlendirici, bilgiyi değil, beceriyi geliştirdikleri için farklı sınıf yönetimi uygulamaları yapıyoruz.”

Ö9: “Farklı derslerde sınıf yönetimi farklı olur. Nihayetinde konular farklı. Örneğin Türkçe dersinde Nasrettin Hoca'nın herhangi bir fıkrasını Türkçe metni olarak işliyorsunuz. Biraz daha farklı olarak işlersiniz. O ders daha eğlenceli daha komik olur. Çünkü dersin konunun içeriği onu gerektirir. Bu, sınıfın daha neşeli olmasını gerektirir. 10 Kasım ile ilgili bir metin işliyorsunuz. Bu daha farklı bir temadır, duygularınız veya o an sınıf daha farklı olacaktır. Matematik dersinde uzunluk ölçülerini işlediğinizde veya geometri işlediğinizde sınıfta herkes belki daha aktiftir. Bu nedenle bence sınıf yönetimi işlenen dersin, konunun özelliğine bağlı olarak farklılaşır. ...”

Ö12: “... Şimdi öğrencinin birebir aktif katılması gereken dersler var. Öğretmen-öğrenci ilişkisiyle birebir işlenmesi gereken dersler var. Aynı ders içinde farklı konularda bile aynı sınıf yönetimini uygulamıyoruz. Bir drama olabilir, bu derste ister istemez çocuklar dramayı yaparken sınıfta öğrencilerde gülme isteği oluyor. Tabi sınıf yönetiminde bunlara ‘Susun, dinleyin.’ demek olmuyor. Her ders için veya aynı ders içinde de farklı zamanlarda aynı sınıf yönetimini uygulamıyoruz. Farklı sınıf yönetimlerine gidebiliyoruz. Yani öğrenciye bilgi vereceğimiz derslerde biraz daha katı tavırlar sergileyebilirim veya bazı derslerde sınıf yönetimi uygulamalarını gevşetebilirim. Bu açıdan dersler bazında her derste aynı şekilde sınıf yönetimini uygulamıyoruz.”

Ö13: “... Müzik dersi biraz daha gırgır, şamata geçiyor, çocuklara fazla sinirlenmiyorum, konuşmalarına izin veriyorum. Ama işte ana dersler olan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi gibi çocuğun direk dinlemesi ve anlaması gereken derslerde biraz daha yönetimi farklı bir şekilde kullanıyoruz. Mesela Beden Eğitimi dersinde okul bahçesine çıkıyoruz. Çocuk fiziksel bir kazaya maruz kalabileceği için bir şey yaptırdığımız zaman çocuğu daha sert bir şekilde uyarmak zorunda kalıyorsun ki bunu uygulayabilsin. Sınıf içindeki etkinliklerde mesela gezip dolaşmalarına müsaade ediyorum.”

Ö15: “...Drama veya serbest bırakacağımız derslerde diyalog veya drama yaptırdığımızda öğrenci aktif hale geldiğinde rol yapma yöntemini çok uyguladım. Çocukları toparlamak da zor oluyor. Mutlaka farklı derslerde sınıf yönetiminde farklı yöntemler uygulamak gerekiyor. ...”

Sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğunu belirten 2 sınıf öğretmenin görüşleri incelendiğinde dersler arasında ayırım yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu görüşlerden biri aşağıda sunulmuştur:

Ö17: "... Matematik ve Türkçe dersine aynı ağırlığı veririm. ... Resim, Müzik, Beden Eğitimi derslerine o kadar önem vermiyorum. ... Dersler arasında böyle bir üvey evlat muamelesi yaptığımı söyleyebilirim. Resim dersini o kadar çok önemsemiyorum. Sınıfı yönetirken bir Matematik, Türkçe derslerinde sarf ettiğim çabayı Resim, Müzik, Beden Eğitimi derslerinde sarf etmem."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, dersin sınıfta ya da başka bir yerde (bahçe, laboratuvar vb.) işlenmesine, dersin veya konunun doğası gereği öğrencilerin aktif ya da pasif olmaları gereken durumlara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı dikkat çekmektedir.

4 sınıf öğretmeni (n=4) **sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğuna** yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

Ö1: "Genelde farklı derslerde aynı sınıf yönetimi yaklaşımlarını uyguluyoruz. Çünkü o sınıfın her dersine girdiğiniz için değişik bir yaklaşım yapmak biraz zor oluyor. Belki farklı sınıflara girilse o zaman her sınıfın seviyesine, durumuna göre değişiklik yapılabilir. ..."

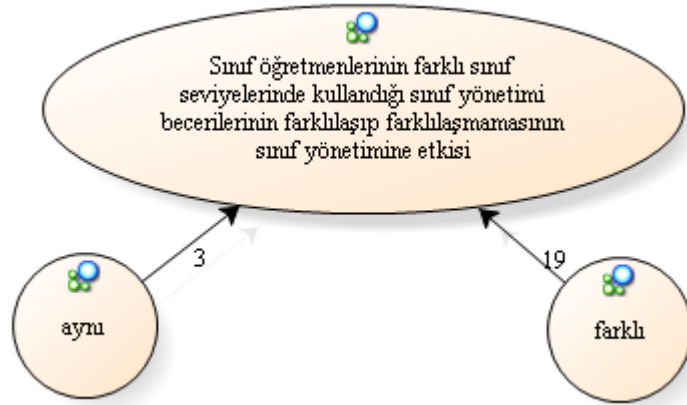
Ö7: "Şimdi 1. kademedeki dersler birbiriyle bağlantılı, 2. kademedeki gibi bağımsız değil. Türkçe dersindeyken Matematik dersini veya Hayat Bilgisinde, Türkçe dersindeki bir konuyu hemen orada bağdaştırıyorsunuz. Matematikte ölçüler konusunda Atatürk'ün ölçülerde yaptığı inkılapları söylüyorsunuz. Müzik dersinde şarkı öğretiyorsunuz, Atatürk'ün en çok sevdiği şarkı, hemen o esnada Atatürk'ü anlatıyoruz. Yani hiçbir ders birbirinden bağımsız değil. Yeri ve zamanı geldiğinde konular birbiriyle bağlantılı olarak işlendiği için sınıf yönetimi açısından farklılık yok."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri hep aynı sınıfta derse girdikleri için, ilköğretimin I. kademesinde dersler arasında bağlantı kurularak dersler işlendiği için sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğu ileri sürülebilir.

14. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Sınıf Seviyelerinde Kullandığı Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklılaşp Farklılaşmamasının Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

1 eğitim müfettişi ve 3 sınıf öğretmeni hariç (n=19) görüşmeye katılanların tümü sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandıkları sınıf yönetimi becerilerinin

farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda görülmektedir:



Şekil 4.16. Sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmamasının sınıf yönetimine etkisi

2 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 14 sınıf öğretmeni (n=19) **sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğuna** yönelik görüş sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

MY1: "... Sınıf yönetimi karşımızdaki öğrenci kitlesinin yaş seviyesiyle hatta zekâ seviyesiyle ilintilidir. ..."

MY2: "... Öğrenci bilişsel, zihinsel, bedensel olarak geliştikçe; daha üst sınıflara geçtikçe sınıf yönetiminde mutlaka farklılıklar oluyor. Ama üst sınıflara uygulanan ile alt sınıflardaki öğrencilere uygulanan sınıf yönetimi mutlaka farklı. Çünkü çocukların gelişimleri açısından alt sınıftakiler daha okula yeni adapte oluyorlar, yeni bir sosyolojik çevreye girmişler. Bu anlamda bilinçli veya bilinçsiz olarak sınıf öğretmenleri farklı yöntemler uyguluyorlar."

Ö9: "... 1., 2., 3. sınıfta sınıf yönetimi, öğretmenin öğrenciye karşı tavrı daha esnektir. Öğretmen 4. ve 5. sınıfta öğrencinin olgunlaşmasıyla biraz daha yaşı büyümüş, kendini daha iyi anlatabilecek, çocukluktan yavaş yavaş kurtulmaya çalışan bireyler olarak bakar öğrenciye. ..."

Ö17: "...1. sınıftaki çocukla daha farklı ders işliyorsun. Ona daha farklı yaklaşıyorsun. 2. sınıfa geçtiğinde işin dozunu biraz daha artırılıyorsun. ... Bu basamakları öğrencilerle birlikte çıkıyoruz. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, sınıf seviyeleri dikkate alındığında

öğrencilerin yaşlarına, sınıf seviyelerindeki psikolojilerine ve gelişimlerine göre sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı ileri sürülebilir.

1 eğitim müfettişi yardımcısı ve 2 sınıf öğretmeni (n=3) **sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğuna** yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

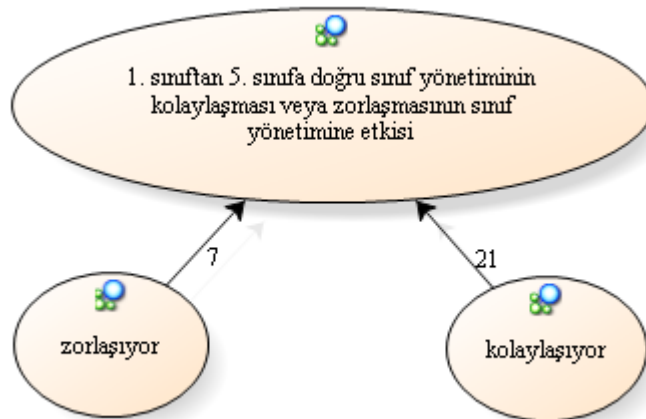
MY1: "... Öğretmen 1. sınıfta çocuklardaki davranışı kontrol altına alabiliyorsa 5. sınıftakini de alabiliyor. İlköğretimin I. kademesi için sınıf bazında sınıf yönetiminin çok değiştiğini söyleyemem. ..."

Ö8: "Bütün sınıflarda aynı sınıf yönetimini uyguluyorum. Genelde 1. sınıftan alıp 5. sınıfa kadar götürdüğümüz için öğrenciler bizim kişiliğimiz hakkında bilgi sahibi oluyorlar. Sınıf yönetimi aşağı yukarı aynı oluyor. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, ilköğretimin I. kademesinde aynı sınıf öğretmeni hep aynı sınıfın dersine girdiği için sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğu söylenebilir.

15. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 1. Sınıftan 5. Sınıfa Doğru Sınıf Yönetiminin Kolaylaşması veya Zorlaşmasının Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

1 sınıf öğretmeni hariç (n=22) görüşmeye katılanların tümü 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaşması veya zorlaşmasının sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.17. 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaşması veya zorlaşmasının sınıf yönetimine etkisi

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 15 sınıf öğretmeni (n=21) **1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığına** yönelik görüş sunmuşlardır.

Bu görüşlerden dikkat çekenler şunlardır:

M1: “Sınıfı 1. sınıftan almışsa öğretmen zorlanmıyor. Öğretmen öğrencisiyle birliktelik sağlamış. Ne olursa olsun hiç farkında olmadan öğrenci de öğretmen de problemleri aşıp gidiyor. Çünkü birbirlerine uyum sağlamışlar, zaman içerisinde sürtünmüşler, bütün aşırılıkları törpülemişler. ...”

MY1: “... Sınıf öğretmeni 1. sınıftan 5. sınıfa kadar aynı sınıfı okutuyorsa, sınıf kontrolünü sağlamışsa, bu durum 3., 4., 5. sınıfa geldiğinde daha da oturuyor. ...”

MY2: “1. sınıf öğretmen ve öğrenci açısından yeni bir ortam. 1'den 5'e doğru gittikçe hem öğretmen hem öğrenci birbirlerini daha iyi tanıyor. Bu anlamda, sınıf yönetimi açısından 1., 2., 3. sınıfa göre 4., 5. sınıfı yönetmek daha kolay.”

Ö1: “1. sınıf en zor iş. Çünkü her öğrenci farklı aileden geliyor. Siz onu kendi istediğiniz potansiyele getirmeye çalışıyorsunuz. İlk sene bu şekilde geçiyor. 2. sene yeni yeni istediğiniz seviyeye geliyorlar. 3. sınıftan itibaren sizin istediğiniz davranışları yapmaya başlıyorlar. Onun için sınıf yönetimi özellikle 1. sınıfta daha zor 5. sınıfa doğru kolaylaşıyor.”

Ö5: “... 1. sınıftaki çocuğun zeka düzeyi ile 4. ve 5. sınıftaki çocuğun zeka düzeyi bir olmadığı için 5. sınıfa geldiğinde olayları idrak etmeye başlıyor ve ne yapması gerektiğinin daha çok farkına varıyor. Üst sınıflardaki çocukları yönetirken rahat ediyoruz. ...”

Ö12: “... Üst sınıflara geçtikçe sınıf yönetimi kolaylaşıyor. Çünkü öğrenci öğretmenin nasıl davranacağını, öğretmen de öğrencinin nerede, nasıl davranacağını bildiği için üst sınıflarda sınıf yönetiminde fazla bir sıkıntı olmuyor. Çocuklar zaten nasıl davranılması gerektiğini artık öğrenmiş durumda oluyor. ...”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ara sınıf almadan 1. sınıftan 5. sınıfa kadar aynı sınıfı okutmuşsa, zamanla öğretmen ve öğrenciler birbirlerini tanımışsa, öğrencilerin zamanla yaşı ve zekâ seviyeleri ilerlediği için ve öğrenciler ilk yıllara göre okulu, sınıfı ve onların kurallarını öğrendiği için 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığı söylenebilir.

1 eğitim müfettişi ve 6 sınıf öğretmeni (n=7) **1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin zorlaştığına** yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

M1: "... Hitap ettiğimiz öğrencilerin yaşları da sınıf yönetiminde önemli. Çocukların yaşları ilerledikçe yönetim daha da zorlaşıyor. ..."

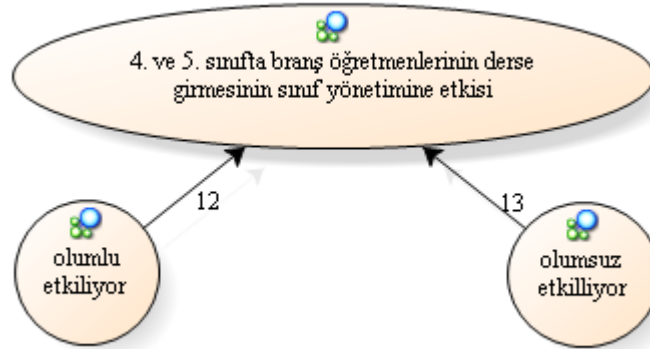
Ö8: "... Üst sınıflara doğru sınıfı yönetmek biraz daha zorluyor. Yukarıya doğru gittikçe sadece bir sınıf düzeni, dersi dinleme ile ilgili değil, çocuğun kişiliğinin gelişimi ile ilgili problemler de çıkıyor. Çünkü çocuklar büyüdükçe ilgi alanları fazlalaşıyor."

Ö14: "... İlk 3 sınıf daha rahat. 4., 5. sınıfa doğru sınıf yönetimi zorlaşıyor, büyüme ve ergenlik çağının alt seviyesi olan bu dönemde bir asilik ve bunun getirdiği gerginlik çocuğa yansıyor. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğrencilerin yaşı ilerledikçe çeşitli kişisel, ergenlik öncesi problemleri ve ilgi alanları arttığı için 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin zorlaştığı söylenebilir.

16. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 4. ve 5. Sınıfta Branş Öğretmenlerinin Derse Girmesinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Bulgular

6 sınıf öğretmeni hariç (n=17) görüşmeye katılanların tümü 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıdadır:



Şekil 4.18. 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimine etkisi

2 eğitim müfettişi, 2 eğitim müfettişi yardımcısı ve 9 sınıf öğretmeni (n=13) 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğine yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

MY2: "...Branş öğretmenlerinin derse girmesiyle sınıf öğretmenlerinin derse girmesinde mutlaka bir farklılık var. Çünkü branş öğretmenleri farklı şubelere girdikleri için öğrencileri tanıma süreleri daha kısıtlı. Sınıf öğretmenleri sürekli öğrencilerle birlikte olduğu için öğrencileri çok daha iyi tanırlar, öğrencilere yaklaşımlarında biraz daha olumlular."

Ö7: "...Beden eğitimi dersinde öğretmen çok rahat ve gevşek olunca o rahatlığı, gevşekliği bazen benim dersimde gösterebiliyorlar. Yani çocuk ikilem arasında kalabiliyor. Bocalama esnasında sizin dersinizde 'Nasıl olsa beden eğitimi öğretmeni sesini çıkarmıyor. O da öğretmen bu da öğretmen.' diye düşününce sınıf yönetiminde sıkıntılar çıkıyor. ..."

Ö8: "...Branş öğretmenleri öğrenci seviyesine fazla inemiyorlar. Sınıf öğretmenliği öğrenci merkezlidir, öğrenci yapar, öğretmen yol gösterir. Ama branş öğretmenlerinde merkezde öğretmen var, öğrenciler izleyicidir, sadece alıcı konumundadır. ..."

Ö9: "... Branş öğretmenleri eğer ilköğretimde uzun süre çalışmamışlarsa öğrenciye yaklaşım konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Branş öğretmenlerinin en büyük problemi öğrenci seviyesine inemiyorlar, öğrenciye yaklaşım konusunda sıkıntı çekiyorlar. Bu da belki o dönem çocuğunun gelişimini fiziksel, psikolojik yapısını tam iyi bilmemelerine bağlı. Tamamen katı bir disiplin uygulamaya çalışıyorlar sıkıştıklarında. Bu da derslerde başarıyı ve sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. ... Bazı branş öğretmenleri çok katı bir disiplin uyguluyorlar. Onlardan sonra derse girdiğimizde fark ediyoruz. Henüz o etki devam ediyor. Ama diyelim ki çok gevşek davranan, sınıfta otorite kuramayan, düzen sağlayamayan arkadaşlar olduğu zaman bu sefer de onların bıraktığı olumsuz mirası siz toparlamaya çalışıyorsunuz. ..."

Ö16: "...4. sınıftan itibaren sınıf yönetimi bozulmaya başlar. Çünkü ilk 3 sınıfta öğretmen 6 ders boyunca aynı sınıfla beraberdir. Sınıf öğretmenini ikinci bir anne-baba olarak görür. Ama 4. sınıftan itibaren derse giren branş öğretmenleri ortaokula göre hareket ediyor. Büyük çocuklara davrandığı gibi hareket ettiği için sınıf yönetimi bozuluyor. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, branş öğretmenlerinin öğrencilere gelişim özelliklerine göre yaklaşamamalarından, aşırı sert ya da aşırı gevşek bir disiplin uygulamalarından, öğrenci seviyesine inememelerinden, öğretmen merkezli bir yaklaşım içinde olmalarından, farklı sınıflarda derse girdiklerinden öğrencileri tam anlamıyla tanıyamamalarından ve aynı sınıfa giren farklı öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının birbiriyle çelişmesinden dolayı branş öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıfta derse girmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

3 eğitim müfettişi, 3 eğitim müfettişi yardımcısı ve 6 sınıf öğretmeni (n=12) **4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimini olumlu**

etkilediğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları aşağıdadır:

M1: "... İlk 3 sınıfta mihver derslerde sınıf öğretmenin derslere girmesi taraftarıyım. Ama 4. sınıfta özellikle yabancı dil dersine yabancı dil öğretmenin girmesi doğrudur. Çünkü 4. sınıftan, yani 10 yaşından itibaren o çocuk artık neyin ne olduğunu seçecek çağa geliyor. Bu itibarla 4. sınıftan itibaren branş öğretmenlerinin derslere girmesini sınıf yönetimi ve branşlaşma açısından doğru buluyorum. ..."

M3: "Bazı kabiliyet dersleri branş öğretmenleri tarafından verilebilir. ... Farklı öğretmenler sınıflarına girdiği zaman çocuk kendini artık büyümüş hissediyor. '6.,7., 8. sınıflar gibi artık bize de branş öğretmenleri giriyor.' diye düşünür. Böyle tek tük branş öğretmenleri derse girdiği zaman çocuk bu farklılığı hissediyor. O bakımdan farklı derslerde farklı branş öğretmenlerinin zaman zaman branş derslerine girmesinin sınıf yönetimine ve çocuğun bireysel gelişimine faydası olur kanaatindeyim. ..."

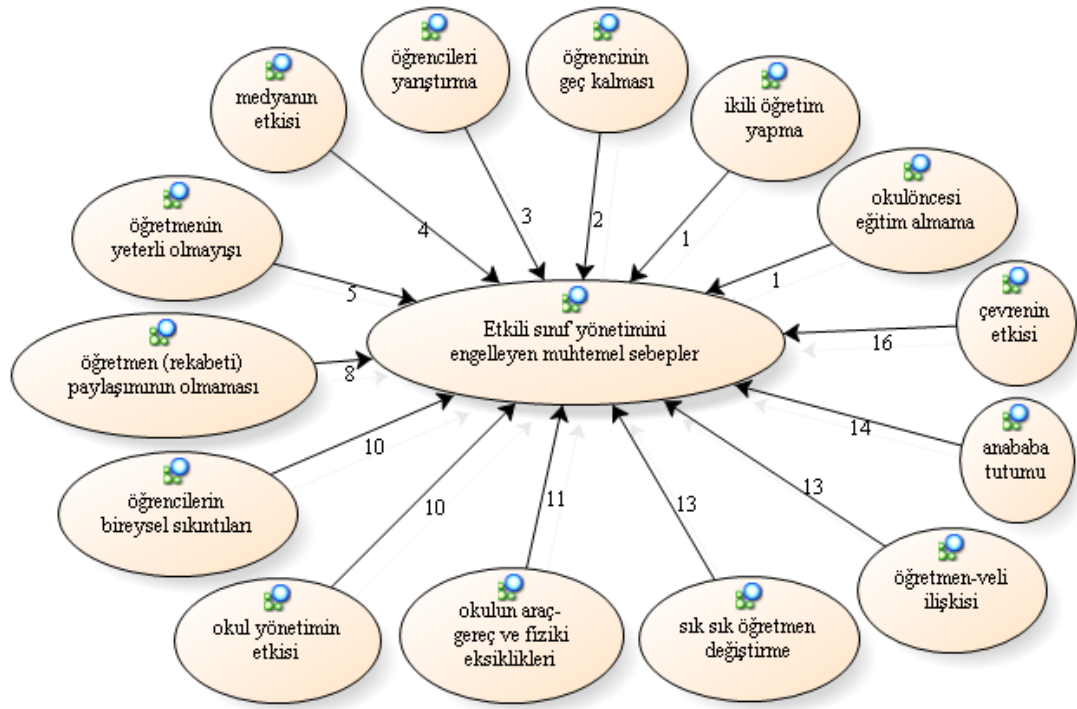
Ö9: "... Bazı branş derslerini, alan mezunu öğretmenlerin vermesi daha iyidir. Ama bunlar bu derse vereceklerse tabii ki ilköğretim çocuğunun gelişimini de dikkate alacak şekilde dersin anlatılması daha faydalı olur. ..."

Ö12: "... 4. ve 5. sınıfta branş derslerinde branşlaşma yaşanıyor. Bu da II. kademe için avantaj. Aslında bu branşlaşma öğrencilerin II. kademeye bir geçiş alıştırmaları oluyor. ..."

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, branş öğretmenlerinin derse girmesi öğrencilerde büyüme hissi oluşturup onların bireysel gelişimine katkı sağladığından, öğrencileri ortaöğretime hazırladığından, branş öğretmenlerinin alanlarına ait bilgilere derinlemesine hakim olmasından dolayı 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği ileri sürülebilir.

17. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkili Sınıf Yönetimini Engelleyen Muhtemel Sebeplere Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tamamının (n=23) görüşlerine göre etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler kendi içinde aşağıdaki gibi kategorik hale getirilmiştir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 4.19. Etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler

Katılımcıların dikkat çeken görüşleri frekans sayıları fazla olandan az olana doğru aşağıda sunulmuştur:

1) Çevrenin etkisi (n=16),

MY1: "... Öğretmen tek başına belki sınıf yönetiminde başarısız olabilir. Neden? Çocuk dersten sonra koridorda öbür arkadaşları ile karşılaşır, çok olumsuz bir çevreden geliyorsa sürekli olumsuz girdiler alıyorsa, burada öğretmen zorlanacaktır. Öğretmeni zorlayacak noktalardan biri çok olumsuz bir çevreden gelen öğrencilerinin olmasıdır."

Ö17: "... A okulunun eğitimi ile bizim okulun eğitimi bir olmaz. Bizim çevre şartlarımız, bu çevreden gelen çocuklara ailelerinin verebileceği şey sınırlıdır. ... Bu çocuklarımızı A okuluna götürsek daha iyi olacak. Benim normal bir öğrencimi A okuluna götürsem bendekinden daha iyi olacak. Çünkü etkili bir sınıf yönetiminde ve öğrencinin başarılı olmasında bence çevre çok önemli. ..."

2) Anne-baba tutumu (n=14),

Ö1: "... Ailenin okula bakış açısı da çok önemli. Onlar okulu lüzumsuz görüyorsa öğrenci de lüzumsuz görüyor. Aile kavgacı, her şeye itiraz eden, diklenen bir yapıdaysa öğrenci de aynı şekilde oluyor. ..."

Ö3: "... sınıf içi problemler şehir merkezinde ve eğitimli ailelerin çocuklarında az görülür. Ama ekonomik ve sosyal olarak geride kalmış yerlerde bu problemler sıklıkla görülür. Böyle ailelerden gelen öğrenciler kurallarla ilk olarak okulda karşılaşılıyorlar ve kurallara uymak istemiyorlar. Okulu kendine uydurmak istiyor. Yani sınıf yönetimi öğrencinin ailesi ile de ilgili. ..."

Ö5: "... sevgi ile yaklaşmayı bazı öğrenciler ve veliler öğretmenin acizliği olarak görüyorlar. Çünkü gerçek hayatta onlar sevgi yerine şiddeti benimsemişler. Sınıfta öğrenciye sevgi, tatlı dil ile yaklaştığımızda çocuk bunu hiç önemsemiyor. Çünkü ailede sürekli baskı, şiddet gördüğü için çocuk bunu bekliyor öğretmenden. ... En büyük etkenlerden biri veli. Velinin eğitim, kültürel, ekonomik düzeyi öğrencilerde çok büyük etkiye sahip. Velinin anlayışı çocuğun anlayışı ile aynı oluyor. Bunu direk sınıfa getiriyor."

Ö11: "... Aile çok önemli. Eğer ailede çocuk sınırsız yaşamışsa, sınıf da sınırsızlığını devam ettiriyor."

3) Öğretmen-veli ilişkisi (n=13),

Ö3: "... Öğrencide düzeltmek istediğiniz bir şey varsa ailesi ile konuşmak istiyorsunuz. ... Ama bu bizim okulda mümkün değil. Çünkü velinin de bu konuda bilgisi yok. O zaman sınıf yönetiminde çok zorlanıyorsunuz. ..."

Ö5: "... Ben öğrencilerin ailesine şunu söylüyorum: 'Benim kişiliğimi, davranışlarımı sevmesiniz bile lütfen öğrencinin yanında benim hakkımda olumsuz bir şey konuşmayın. Olumlu konuşulunca çocuk öğretmene saygılı olmayı öğrenir. Öğrenci 'Benim annem, babam öğretmene saygı gösteriyor, ben de saygı göstereyim.' der. Veli öğretmen hakkında olumsuz sözler söylüyorsa çocuk da gelip öğretmene karşı olumsuz davranışlarda bulunabiliyor. ... Öğrenciye karşı siz ne uygularsanız uygulayın başarılı olma şansınız veli olmadığı müddetçe yoktur. ..."

Ö8: "... Veli toplantılarının son yarım saatinde veliyi bilinçlendirme çalışması yapıyorum. ... Öğrenciden ne istiyorsam, velinin öğrenciye nasıl davranmasını istiyorsam bu konuda ders veriyorum. ... Evde çocukların yanında yalan söylememelerini, argo konuşmamalarını, karar alırken çocuğun görüşünü almalarını, olumlu bir davranış sergilediği zaman ödüllendirmelerini, yanlış bir davranışında onu cezalandırmayıp, davranışın neden yanlış olduğunu ve bunun sonuçlarının ne olabileceğini çocuğa kabullendirmelerini istiyorum. Böyle yapınca çocuklarının daha başarılı olması için ellerinden geleni yapıyorlar. ..."

Ö12: "... Öğretmen-veli ilişkilerinde öğrenci o ortamda olmaması lazım. Çünkü veli-öğretmen arasında samimiyet bazen öğrencide başka davranışlara neden oluyor. 'Benim velimle öğretmenim samimi, ben ne

yapsam bir şey demez.’ şeklinde tavırlar sergileyebilir. Bu sefer sınıf ortamını bozabiliyor.”

4) Sık sık öğretmen değiştirme (n=13),

M3: “... Sınıf sürekli öğretmen değiştirdiğinde sınıf yönetimi sıkıntı oluyor. O nedenle 1. sınıftan 5. sınıfa kadar bir sınıfı aynı öğretmenin okutması kanaatindeyim. ...”

MY3: “Mesela 3. sınıfa kadar birkaç öğretmen, daha sonra başka bir öğretmen sınıfı okuttu diyelim. Çocuklar önceki öğretmenin kişisel özelliklerini, bilgi birikimini alarak bir sınıf kültürü oluşturuyor. Bu sınıf kültürü yeni gelen öğretmenininkine zıt olabilir. Dolayısıyla yeni gelen öğretmen çocuklarda yeni bir kültür oluşturmaya çalışacaktır. Çocuklarımız bu durumda ikileme düşebilir. ... O yüzden 1. ve 5. sınıf arasında özellikle 1., 2., ve 3. sınıf arasında sınıf öğretmeni değiştirilmemeli. Bir öğretmen bir okula atandığında 3. sınıfı bitinceye kadar tayin isteyememeli. ... Öğretmen değişimi olumsuz bir etki yaratır. Ama bu belki bir kaç ay sürebilir. Bu, öğretmenin becerisine bağlıdır. Bence çok küçük manevralarla düzeltme yoluna gidebilir. Mesela önceki öğretmeni öğrencilere kötülemek lazım. Eğer öğrencinin kafasının içindeki idole saldırırsanız, size fazla sıcak bakmaz. ...”

Ö4: “... Bir öğretmen 1. sınıftan aldığı sınıfı 5. sınıfa kadar götürürse sınıf yönetiminde etkili olur. Ara sınıfa aldığında, öğretmen öğrenciyi, öğrenci de öğretmeni tanımıyor. Yani her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır. Tanıyana kadar belki de bir öğretim yılı geçiyor. ...Öğretmen göreve başladığı zaman yönetim ile ya da Milli Eğitim Müdürlüğü ile mi olur nasıl olursa bir sözleşme imzalamalı. Yani öğretmenin burada her türlü ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ona göre sınıf verilmeli. Böyle rastgele ‘Sen şu sınıfı okut.’ olmamalı bence. ...”

5) Okulun araç-gereç ve fiziki eksiklikleri (n=11),

Ö5: “...Okullar yapılırken boş alan oluşturulmalı, öğrenciler burada enerjilerini harcamalıdır. Oyun sahaları oluşturulabilir. Öğrenciler teneffüste enerjilerini attıkları zaman sınıfta daha rahat hareket edeceklerini düşünüyorum. Çünkü fiziksel olarak ihtiyaçlarını gideremeyen öğrenciler sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. ...”

Ö17: “... Okulun fiziki şartlarının, eğitim öğretim araç-gereçlerinin yetersiz olması sınıf yönetimini olumsuz etkiler. ...”

6) Okul yönetiminin etkisi (n=10),

Ö4: “İdareci çat kapı açıp giriyor sınıf içerisine. Şimdi bu şekilde olduğu zaman, öğretmen öğrenci üzerindeki etkisini yitirir. ... Öğretmeni azarlarsa idareci, öğrenci onu duyarsa, o öğretmenin sınıftaki etkisi azalıyor. ...”

7) Öğrencilerin bireysel sıkıntıları (n=10),

M2: "... Öğrencinin okula aç, susuz gelmesi veya nasıl geldiği önemli. Bu sınıf yönetimini olumsuz yönde etkiler. ..."

M3: "...bir öğrencinin sabahleyin kahvaltı yapmadan okula gelmesi, çocuk dışarıda üşümüşse veya aile içerisinde bir üzüntüsü varsa bu çocuğu olumsuz etkiliyor. Bunların hepsiyle başa çıkmak biraz zor olur. Derse başlamadan önce derse hazırlıklı olmaları bakımından öğretmen mutlaka bütün çocukları bireysel problemlerinden, engellerinden uzaklaştırması gerekiyor; ilgiyi konuya, kendi üzerine çekmesi gerekiyor. ..."

Ö7: "... Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin çoğu sınıflarda düzeni bozabiliyor. Bayağı sıkıntı çekiyoruz. Bu öğrenciler diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıyor, dersi dinlettirmiyor. ... 6 ders boyunca sürekli o çocukla ilgilenmek zorundasınız. ..."

8) Öğretmen (rekabeti) paylaşımının olmaması (n=8),

M2: "... Sınıf öğretmenlerinde bilgiyi paylaşmama gibi bir şey var. Benim yaptığım çalışmadan arkadaşlarımla haberi yok. ..."

Ö4: "...Dün öğretmen arkadaşlar arasında konuşuyoruz. İşte 'Arkadaşlar özgün uygulamalarınız varsa paylaşalım.' diyorum. Arkadaşın birisi ne dedi biliyor musunuz? 'Ne de olsa rakibiz.' (Burada Ö4 gülüyor.) Var mı böyle bir şey? Paylaşsak ne olur ki? Sen de ben de hiç bir şey kaybetmeyiz. ..."

Ö8: "... Öğretmenler arasında eğer kıskançlık olayı varsa, 'Benim uyguladığımı başka öğretmen uygulamasın, benim elde ettiğim başarıyı o elde etmesin ya da benim eksiklerimi o fark etmesin.' gibisinden bir takım olumsuz davranışlar varsa sınıf yönetimi deneyimlerinin paylaşımını olumsuz yönde etkiliyor. ..."

9) Öğretmenin yeterli olmayışı (n=5),

Ö8: "... Öğretmen sınıf yönetiminde yetersizse etkili sınıf yönetimi aksayacaktır. ..."

Ö10: "Etkili sınıf yönetimini engelleyen unsurlar arasında öğretmenin sınıftaki öğrencilerin yapısını bilmeden sınıfı yönetmeye çalışması olabilir. ... Yani öğretmenin tavrıyla, yeterliliği ile alakalı diye düşünüyorum."

10) Medyanın etkisi (n=4),

Ö5: "...İlk başlarda örnek aldığı kişiler çizgi filmlerden çıkıyor. İlerleyen zamanlarda örnek alınan kişi sayısı artıyor. Mesela televizyon dizilerinin karakterleri çocukların kendi kişilik yapısı etkiliyor. Bu dizi karakterlerini sınıfta canlandırmaya başlıyorlar ve sınıf yönetimi bundan olumsuz etkilenebiliyor. ..."

11) Öğrencileri yarıştırmaya (n=3),

Ö11: "... Şu an eğitimde bir yarış tutmuş gidiyoruz. Burada hem öğrenci yıpranıyor, hem öğretmen yıpranıyor. Seviye belirleme güzel bir şey fakat bizim mesela okulumuzda bir yarış yapılıyor. Bazen öyle oluyor ki onun sınıfı 1. olmuş başka birinin sınıfı 2. olmuş. ..."

12) Öğrencinin geç kalması (n=2),

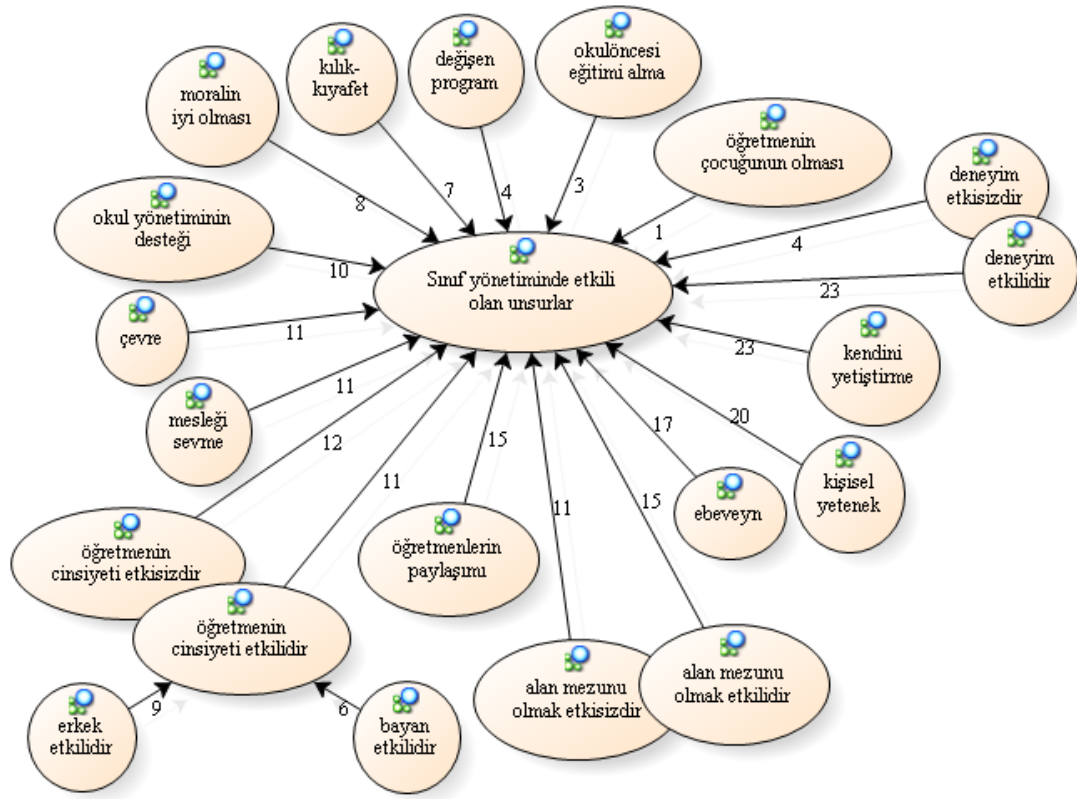
Ö12: "...Ders işliyorsunuz, öğrenciler derse motive olmuş, sınıfta bir etkileşim kurmuşsun. Dışarıdan gelen bir öğrenci bu ortamı bozuyor. ..."

Bunların dışında etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel nedenler; ikili öğretim yapma (n=1), okulöncesi eğitim almama (n=1)'dir.

Okulun araç-gereç ve fiziki eksiklikleri ve okul yönetiminin etkisi kapsamında öğretmenlerin sınıf ortamını değiştirebilmeleri, onların yaratıcı düşünme yeteneklerine ve yöneticilerin maddi ve manevi desteklerine bağlı (Gürsel, 2004) olduğundan yöneticiler sınıf öğretmenlerini yüreklendirici destekler sağlamalıdır.

18. Eğitim Müfettişleri, Müfettiş Yardımcıları ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Bulgular

Görüşmeye katılanların tümünün (n=23) görüşlerine göre sınıf yönetiminde etkili olan unsurlar kendi içinde aşağıdaki gibi kategorik hale getirilmiştir. Bu görüşlerin dağılımını gösteren model aşağıda görülmektedir:



Şekil 4.20. Sınıf yönetiminde etkili olan unsurlar

Katılımcıların dikkate değer görüşleri frekans sayıları fazla olandan az olana doğru aşağıda sunulmuştur:

1) Deneyim etkilidir (n=23); etkisizdir (n=4)

M3: "... Yeni mezun olan öğretmen ile deneyimli olanlar arasında elbette fark olur. O bakımdan deneyimin büyük yararları var. Deneyimliler mesleki açıdan daha güçlüdür. ..."

MY1: "...Deneyimsiz öğretmen çocukları tam tanımıyor, tedirginlik yaşıyor, olumsuzluklarla karşılaşılıyor. Zamanla bu olumsuzluklarını nasıl yendiğini keşfediyor. ... Deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu, kontrolü sağladığını söyleyebiliriz."

Ö1: "... Tecrübe çok önemli. İlk 5 yıl öğretmenliğin ısınma safhası ondan sonra yeni yeni öğretmen oluyoruz. On yıldan sonra artık neyi, nasıl yapmanız gerektiğini daha iyi öğreniyorsunuz. ..."

Ö2: "...Yıllar geçtikçe öğreniyoruz, hatalarımızı görüyoruz. Bir de hatadan ders çıkarabilmek lazım. Sınıf yönetiminde hatadan ders almazsanız bunun bir şeyi değiştireceğini zannetmiyorum."

Ö7: "...az deneyimli olan çoğu detayı göremez..."

Ö8: "...Deneyimlerimle, daha çok deneme yanılma yoluyla sınıf yönetimi ile ilgili bilgiler edindim. ..."

Ö11: "...Yeni mezunla deneyimli öğretmen farklı. ... Yeni mezun olduğum zaman ders anlatırken sınıfı toparlayamazdım, dağılırdı. Sınıf beni dinlemezdi. Fakat şu anda öyle olmuyor. ..."

Ö12: "... Deneyimli öğretmenler nerede, ne yapması gerektiğini artık biliyor. Şimdi işin artık kurdu olmuşlar. Hangi öğrencinin nasıl tavır sergileyeceğini öğrencinin bakışlarından öğretmen sezinleyebiliyor ve ona göre çözüm yolları geliştiriyor ve o davranışın önüne geçiyor. ..."

Ö17: "Ben öğretmenliğimin 2. yılına geçtiğimde bir önceki yılı, zamanla her yıl bir önceki yılı kaybettiğimi düşünürüm. Bu yıl bile geçen yılı eleştirdiğim oldu. ... İşini ciddiyetle yapıyorsan tecrübenin çok önemli olduğuna inanıyorum. ..."

Yukarıdaki görüşlerin aksine deneyimin sınıf yönetiminde etkili olmadığını belirten katılımcılar da vardır:

M1: "... Deneyim, yaşantı, insanın yaptıkları yaşadıkları çok önemli. Ama ben hep olumsuzluk yaşadysam, deneyimlerim de olumsuz olacaktır. ... Hep yanlış yapmışsam bu deneyim sınıf yönetirken etkisiz olur. ..."

MY3: "...Aynı mahallede olan, ama sınıf yönetimi açısından farklı olan 2 okulun ikisinde de deneyimli öğretmenler çalışıyor. Aslında deneyim o kadar da önemli olmayabilir. 30 yıldır çalışıyordur bir öğretmen, otoriterdir, sınıfta 'gık' çıkmaz. Böyle bir sınıfta problem çıkmaz, çünkü kimse korkusundan bir şey yapamamıştır. Bu etkili bir sınıf yönetimi olmaz. ..."

2) Kendini yetiştirme (n=23),

M1: "... Öğretmenler kendilerini yetiştirebildiklerinde sınıf yönetimi noktasında başarılılar. Bilgi ve beceri yönüyle kendisini yetiştirmiş olan arkadaşlarımız sınıf yönetiminde daha az problem yaşıyorlar. ..."

Ö4: "...Sınıf yönetimi kişinin kendini yetiştirmesi ile ilişkili. ... Öğretmen yeniliğe, kendini geliştirmeye açık olmalı. ..."

Ö5: "... Sınıf yönetimini istenen şekilde gerçekleştirmek istiyorsak, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapması ve bunun sonucunda yükselme imkânları sağlanmalı ki öğretmenler yeni bilgileri takip etsin, sınıf yönetimine ilişkin yeni teori ve yaklaşımları öğrensin, bunları uygulasin. ..."

Ö11: "Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması için çalışması, okuması neler yapması gerektiğini öğrenmesi gerekir. ..."

Ö16: "... okuduğum kitaplar, aldığım seminerlerin yönlendirmesiyle sınıf yönetiminde başarılı olduğuma inanıyorum. ... Öğretmen ilk başta kendini yetiştirmeli, bunun bilincine varmalı. ..."

3) Kişisel yetenek (n=20),

MY1: "... Aynı okulda iki farklı sınıfa giriyoruz, biri 3-A, diğeri 3-B. Öğrencilerin geldiği kesim, kitle aynı, okul belli hepsi aşağı yukarı aynı, sadece sınıf öğretmenleri farklı. Bir sınıfta çok güzel bir sınıf ortamı var. Kesinlikle sınıf içi disiplin sorunu yok. Diğeri tam tersi, sınıfta disiplin sorunları var. Bu kimden kaynaklanıyor? Öğretmenlerden. ..."

MY2: "... Bir sanatsal yönü de var öğretmenliğin. Aldığı eğitimi bu sanatsal boyutuyla harmanlayarak hem öğretime hem de sınıf yönetimine aktarması gerekiyor öğretmenin. ... Ayrıca bunu daha çok kendi kişisel yeterliklerine, öğretmenliğe duyduğu bakış açısına, işe verdiği öneme yani tamamen kişisel yeterliklerine bağlıyorum. ..."

Ö9: "... Kişinin yetenekli olması da çok önemli. Bazı insan vardır çok bilgilidir, donanımlıdır. Kendini çok iyi yetiştirmiştir, ama iş onu öğrenciye aktarma konusuna gelince sıkıntı yaşıyor. Öğretmenlik mesleğinin gereği olan öğretme sanatına sahip olamadığı için iyi bir öğretmen olamaz. Bazıları da vardır ki daha az bilir ama o az bildiğini öğrenciye öğretebilir. Bu da öğretmenlik mesleğine yetenekli olmakla ilgilidir. ..."

Ö14: "Etkili sınıf yönetimi deyince; her öğretmen için özel bir sınıf yönetimi var. Yani her öğretmenin sınıfı yönetmesi birbirinden çok farklı. O yüzden klasik veya uniform bir sınıf yönetiminden bahsetmek çok zor. ..."

4) Ebeveyn (n=17),

Ö3: "... Öğrenci eğitimi ve sosyo-ekonomik durumu iyi bir aileden geliyorsa kurallarla yaşamayı öğrenmiş oluyor ve bu öğrencileri yönetmek kolay oluyor. ..."

Ö5: "... İyi aile eğitimi alan çocuklarda bir sorun yaşamıyoruz. Ama iyi aile eğitimi almayan; ailenin önderliği, rehberliği olmayan çocuklarda sınıf yönetiminde gittikçe zorlanıyoruz. ..."

Ö12: "... Aile ortamında çocuğa bazen çok gevşek davranılmıştır veya çok sıkı davranılmıştır. ... Bu durum sınıf yönetiminizi etkiler. Yani ailenin çocuğa davranışı ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki vardır."

Ö14: "... Ailelerin okula ve öğretime karşı algısı sarmal şeklinde sınıf yönetimini etkileyen şeyler."

Ö16: "... Sınıfı iyi yönetmek ve öğrenciyi kaliteli hale getirmek istiyorsak, bize düşen görev veliyi de yetiştirmektir, sadece öğrenci yetiştirmek yetmez."

5) Alan mezunu olmak etkilidir (n=15); etkisizdir (n=11),

M1 (Eğitim Enstitüsü Tarih Bölümü-Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği-Yüksek Lisans Tarih mezunu): "...Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve donanıma alan dışından gelenlerin sahip olması mümkün değildir."

M3 (Eğitim Yönetimi mezunu): : "...Sınıf öğretmenliği eğitimi almış öğretmenin başarılı olduğunu biz gözlüyoruz. Mutlaka öğretmenin sınıf öğretmenliği eğitiminden geçip sınıfa girmesi gerekiyor. ..."

Ö7 (Sınıf Öğretmenliği mezunu): "... Şimdi mesela biyoloji bölümünde okuyan bir kişi 4 sene kendi alanında yetişiyor. Bu kişiyi 1. kademe öğretmenliğine verdiğiniz zaman bocalayacak. Psikoloji, çocuğa yaklaşım tarzı, sınıf yönetimi, ders anlatımı hele en önemli konu seviyeye inebilmek. Ama sınıf öğretmenliğinden mezun olanlarda böyle bir sıkıntı yok. 4 yıl boyunca sınıf öğretmenliği eğitimi alıyor. Çocuklara nasıl davranacağını, hangi dersleri vereceğini, o derslerin öğretimini, sınıf yönetimini alıyor. ..."

Ö8 (Ziraat Fakültesi mezunu): "...Sınıf öğretmenliği programından mezun olan bir öğretmen benim karşılaştığım sorunları daha basit bir çabayla atlatabilir veya benim karşılaştığım sorunlarla o hiç karşılaşmayabilir. O daha başarılı olabilir. Yani mezun olunan program çok önemlidir."

Ö10 (Sınıf Öğretmenliği mezunu): "... Sınıf öğretmenliği ile başka fakültelerden mezun olan kişilerin farklı olduğunu düşünüyorum. Sonuçta sınıf öğretmenliği mezunu olanlar çocuk psikolojisi, sınıf yönetimi vb. derslerde az çok bilgi edinir. Neler yapılması, nasıl davranılması gerektiğini az çok teorik olarak öğrenir. Ama bunların eğitimini almayan bir kişinin sınıfa girmesi bence doğru değil. ..."

Ayrıca alan mezunu olmanın sınıf yönetiminde etkili olmadığını belirten katılımcılar da vardır:

Ö4 (Eğitim Yüksek Okulu mezunu): "... Ziraat mühendisliği mezunu olan arkadaşlarımız var. Sınıfları o kadar iyi ki, o kadar güzel sınıf yönetiyorlar ki. Benim oğlumun öğretmeni sınıf öğretmenliği mezunu değildi. Ama sınıf yönetiminde çok iyi bir öğretmendi. Ben yetiştirilen programdan olduğunu düşünmüyorum. ..."

Ö9 (Sınıf Öğretmenliği mezunu): "... Ben değişik arkadaşlarla çalıştım. Ziraat Fakültesi mezunu olup çok iyi sınıf öğretmeni olan kişiler de gördüm, sınıf öğretmenliği mezunu olup da iyi öğretmen olamayanları da gördüm. ..."

6) Öğretmenlerin paylaşımı (n=15),

M3: "... Deneyimli arkadaşlar yeni gelen arkadaşlara örnek davranışlar göstermeli ve onlara nasıl hareket edilebileceğini, nasıl sınıfı yönetebileceğini açıklamaları veya sınıf ortamında göstermeleri gerekiyor. ..."

MY3: "Alan dışından gelmiş bir öğretmene rehberliğe gittik. Çocuk yeni başlamış, ücretli öğretmen. Grup olarak 'Ya yazık oldu bu öğrencilere.' dedik. Sınıf öğretmeni olsa burayı halleder, bir yere getirir diye düşündük. Ayrıldık oradan, dönem sonu gibi oraya denetime gittik. Şaşırarak doğrusu öğretmen gönül vermiş. Öğrencilerin davranışında gözle görülür bir değişim var. 'Nasıl yaptın' dedik. Dedi ki 'Hocam dayım öğretmen, işte çevremde öğretmenler var. Yapamadığım şeyleri aradım, sordum' dedi. ... Bence öğretmen arkadaşlar için anahtar kelimeler bana göre sorması, paylaşması, paylaşımcı olmasıdır. ..."

Ö5: "... Yeni mezun olmuş öğretmen yeni bilgilerle donanmıştır. Eski öğretmende tecrübe çoktur, ama yeni bilgiler yoktur. Ben bunların ikisinin birleştirilmesi taraftarıyım. Yani yeni öğretmen bilgisini eski öğretmenle, eski öğretmen de tecrübesini yeni öğretmenle paylaşırsa daha güzel olacağına inanıyorum."

Ö7: "... İlk görev yerimde tecrübeli öğretmenlerin 'Öğrenci açısından şu davranışı şöyle yaparsan, çok daha iyi olur.' gibi uyarılarda bulunmaları hoşuma giderdi. ... Yine başka arkadaşımın sınıf yönetimindeki bir uygulaması çok hoşuma gitti mi onu alıp uygulayabiliyorum. ..."

7) Öğretmenin cinsiyeti etkisizdir (n=12); etkilidir (n=11) [bayan etkilidir (n=6), erkek etkilidir (n=9)]

M2 (bayan): "Öyle bayan öğretmen vardır ki sınıfını çok güzel yönetiyordur ya da öyle erkek öğretmen vardır ki çok güzel yönetiyordur. Sınıf yönetiminin cinsiyetle alakası yoktur diye düşünüyorum. ..."

M3 (bayan): "... Kadın, erkek ayrımını yapmak doğru değil. Çünkü sınıf yönetimini cinsiyete bağlamak doğru değil. ..."

Ö7 (bayan): "... Erkek öğretmenlerden de bayanlardan da çok iyi sınıf yönetenler vardır. Ama tam tersi de vardır. Burada cinsiyet ayrımı yapılmasına ben karşıyım. ..."

Ö11 (bayan): "Erkek öğretmenle bayan öğretmenin arasında ben bir fark görmüyorum. ... Sınıf yönetiminin erkeğiymiş, bayanıymış hiç fark etmez. Kim iyi çalışıyorsa öğretmen odur."

Yukarıdaki görüşlerin aksine öğretmen cinsiyetinin sınıf yönetiminde etkili olduğunu belirten katılımcılar da vardır. Bunlardan erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili (n=9) olduğunu belirten katılımcı görüşlerinin bazıları aşağıda

sunulmuştur:

MY1 (bay): "... Bayan öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamakta biraz daha aciz kaldığını görebiliyoruz. ..."

Ö10 (bayan): "... Dikkat ediyorum erkek öğretmenlerimizin bazen sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu görüyorum. Ben bunu erkek öğretmenlerin herhalde birazcık öğrenciler üzerinde korku kullanmalarına bağlıyorum. ..."

Ö14 (bay): "... Öyle çevreler var ki yetişme tarzından dolayı bayan öğretmene olan saygı az, öğrenci bayanı saymıyor, bayan öğretmenin kendisine bir şey söylemesini kabullenemiyor. ..."

Ayrıca bayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili (n=6) olduğunu belirten katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

MY1 (bay): "Bayan öğretmenler öğrencinin gözünde belki toplumumuzdaki anlayıştan dolayı bir anne şefkatiyle yaklaşacaktır. Öğrencilerimiz bunu iyi değerlendirdiği zaman çok güzel bir sınıf ortamı oluyor. ..."

MY3 (bay): "... Sınıf öğretmenliğinde sınıf yönetimi bayan işi diyorum ben. Yani 1.,2.,3. sınıfta özellikle tamamen bayan işi olduğunu düşünüyorum. Çünkü tolere sınırları daha geniş, erkekler biraz daha darlar. ... Bayanlar öğrencilerine sabır gösteriyor. ..."

Ö16 (bayan): "... Türk toplumunda erkeklerin yapısında babanın ağırlığı vardır. Anne daha şefkatlidir. Mesela dikkat edilirse bayan öğretmenlere çocuklar anne olarak yaklaşır, onları daha şefkatli görür. Hal ve hareketleri daha yumuşaktır. Ama erkekliğin yapısından herhalde erkek öğretmenlerde çok nadir görürsünüz bunu. ..."

8) Mesleği sevmeye (n=11),

M1: "... Önemli olan öğretmenin kendisini mesleğine vermesidir. Bana göre bu mesleği seven yapar, sevemeyen yapamaz. ... Öğretmenin mesleğini severek benimseyerek yapması, sınıf yönetimini olumlu etkiler. ..."

Ö14: "... Öğretmen işini sevmiyorsa sınıfa yansıyor. ... Tabi işini sevip sevmemesi bile öğrenci tarafından hissedilen bir olay. ... Öğretmenin işini sevmemesi en büyük sınıf yönetimi eksikliğidir. Öğretmen işini sevmiyorsa sınıfı yönetemiyordur. ..."

Ö15: "... Öğretmenin mesleğini ve çocukları severek işini yapması gerekir. Sınıf yönetimi mesleği sevmekle başlayan bir şey. ..."

9) Çevre (n=11),

M3: "... Her sınıfın ortamı ve çevresi farklıdır. O bakımdan bu sınıf yönetimini etkiliyor. ... Eğer siz bu çevrede olup biten olayları sınıfa taşımadan, bağlantı kurmadan dersi işlerseniz öğretimde ve sınıf yönetiminde başarısız olursunuz. ..."

MY3: "... Sınıf durağan değildir. ... Aynı okulda bile sınıftan sınıfa sınıf yönetimi farklı şekilde olabilir. Çünkü her sınıfın kendi çevresi vardır."

Ö17: "... Etkili bir sınıf yönetimi çevreye de çok bağlıdır. ... Öğrencinin bulunduğu okul çevresinin sosyal-kültürel durumu mutlaka etkiliyor bunu. ..."

10) Okul yönetiminin desteği (n=10),

Ö5: "... Öğretmenlere yönetim sahip çıkmalı. ... Onları motive edici şeyler söylenirse öğretmenin de bu motivasyonla sınıfa girdiği zaman sınıf yönetimini daha iyi gerçekleştireceği inancını taşıyorum ben. ..."

Ö8: "... Etkili sınıf yönetimini okul idaresinin tutumuyla da bağlantılıdır. ... Okul idaresi öğretmeni motive etmeli. ..."

11) Moralin iyi olması (n=8),

M3: "... Öğretmen bireysel sıkıntılarını sınıfa taşıdığı zaman bu sınıf yönetimini etkiliyor. Sınıfa girerken öğretmen her şeyiyle hazırlıklı olmalı. Dışarıdaki bireysel sıkıntılarını sınıfa taşımamalı. ..."

Ö5: "... Öğretmenlerin ekonomik ve psikolojik durumu iyi olmadığında bu sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. ..."

Ö9: "... Öğretmenin kişisel, ailevi sorunları olabilir. Bunların hepsi etkili sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyebilir. ... Ekonomik sebepler, öğretmenin sosyal statü kaybı, öğretmen sayısının çok olmasının getirdiği sorunlar vb. her şey söylenebilir. Bunları gidermek için dediğim gibi her şeyden önce öğretmenin ekonomik sorunlarının halledilmesi gerekir. Çünkü bir öğretmen sınıfa girdiği zaman kafasında ekonomik sıkıntı olmamalı. ..."

Ö15: "... Öğretmen sorunlarını sınıfa yansıtmamalıdır. İlk önce öğretmenin moralinin iyi olması gerekir. ... Morali bozuk öğretmen ders anlatmak istemez, sınıfı boşlar. Bu da sınıfı etkiler. Sınıf yönetimini elinde tutmak isteyen bir öğretmenin moralinin yüksek olması gerekir. ..."

12) Kılık-kıyafet (n=7),

MY1: "... Çok iyi giyinen bir öğretmen bütün öğrencilerin gözünde güzel bir imaj bırakır. Tersini düşünelim, saçlarını taramamış, kravat bir tarafta ya da sakal tıraşı olmamış halde sınıfa gelen bir öğretmen olumsuz bir tiplenecek. Bu, öğretmenin saygınlığını azaltır, bundan sınıf yönetimi olumsuz etkilenir. ..."

Ö3: "... Öğretmenin dış görünüşü de etkilidir. Sınıfınızda siz öğrencilerinizin idolüsünüz. Güzel ve bakımlı olmanız gerekiyor. İyi şeyler giymeniz gerekiyor. ..."

Ö14: "... Öğretmenin kılık-kıyafeti bile sınıfa, sınıf yönetimine yansıyor. ... Öğretmen kılık-kıyafetine dikkat etmelidir. Çünkü tıraşınız bile sınıf yönetiminde etkilidir."

13) Değişen program (n=4),

MY2: "Genelde sınıflarda daha demokratik bir sınıf yönetimi anlayışının uygulandığını, öğrenciye daha önem verildiğini gözlemledik. Tabii ki bu değişen programdan kaynaklanıyor denilebilir. ... Artık öğretmen bir rehber şeklinde ortamı düzenleyen, yönlendiren bir role sahip. Asıl yorulan, aktif olan öğrenci. ..."

14) Okulöncesi eğitimi alma (n=3),

M2: "... Okul öncesi eğitimi almış çocukların ilköğretimde sınıfa uyumu daha kolay oluyor. ... Sınıf, okul öncesi eğitim almış öğrencilerden oluşuyorsa öğretmenin işi daha kolay oluyor. Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetimini belirli bir oranda şekillendirmesi kolay oluyor. ..."

Yukarıdaki görüşlerin dışında sınıf yönetiminde etkili olan unsur; öğretmenin çocuğunun olması (n=1)'dir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Burada araştırmanın nicel kısmındaki her bir alt boyuta değil, sadece “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”na dayalı olan sonuçlar sunulmuş ve araştırmanın bütünlüğünü bozmamak için nicel ve nitel sonuçlar birlikte belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadeleri etkili buldukları ancak bu ifadeleri uygulamada güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim müfettişlerinin etkili sınıf yönetimi anketindeki ifadeleri sınıf öğretmenlerine göre çok daha az ve sınıf öğretmeni adaylarına göre ise daha az etkili buldukları ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri uygulayamadıkları sonucu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları ölçme aracındaki ifadeleri sınıf öğretmenlerine göre daha az, eğitim müfettişlerine göre daha fazla etkili bulmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin bu ifadeleri uygulayamadıkları sonucu çıkarılabilir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinden, eğitim müfettişlerinden ve sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen bulguların uygulama boyutunun etkililik boyutundan daha düşük sayısal değerlere sahip olması, sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri etkili bulduklarını, ancak bunları uygulamada güçlük çektiklerini düşündürmektedir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin ve etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; uygulama boyutunda hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin, etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin lisansüstü

eğitim alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf ğretmenlerinin aldığı lisansüstü eğitiminin eğitimle ilgili olup olmama değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Görüşmeye katılanlar **niversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde etkili olduğunu** (n=13) ve **etkili olmadığını** (n=13), sınıf yönetiminde **staj uygulamasının** (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması vb.) **etkili olduğunu** (n=3), **etkili olmama sebebini** (n=5) ve **nasıl olması gerektiğini** (n=3), ayrıca (sınıf yönetimi açısından eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olanlara ğretmen olmaları için verilen) **formasyonun yetersizliğini** (n=6) belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde; sınıf yönetimi açısından eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olanlara ğretmen olmaları için verilen formasyon eğitiminin ve üniversitede eğitim fakültelerinde verilen sınıf yönetimi ile ilgili bilgilerin daha çok teoriye yönelik olduğundan dolayı uygulamada etkili olmadığı, staj uygulamalarında gözlemledikleri ğretmen davranışlarının ğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha etkili olduğu, pek ciddiye alınmadığı ve yetersiz olduğu için staj uygulamalarının sınıf yönetiminde etkili olmadığı, staj uygulamalarının ciddiye alınması, süresinin uzatılması ve içeriğinin yoğunlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Görüşmeye katılanlar **niversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanabildiğini** (n=9), **uygulanamadığını** (n=16), ayrıca **uygulanamama sebeplerini** (n=11) ileri sürmüşlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde niversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin sınıf yönetiminde uygulanabildiği, ancak sınıf yönetimi açısından üniversitede eğitim fakültelerinde verilen bilgilerin daha çok uygulamaya yönelik olmayıp teorik olmasından ve görev yapılan yerin imkansızlıklardan dolayı uygulanamadığı sonucu ileri sürülebilir.

Görüşmeye katılanlar **niversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenlere yönelik; teori yanında uygulamaya ağırlık verilmesine** (n=18), **staja ağırlık verilmesine** (n=15), **teorik eksikliklerin giderilmesine** (n=9), **ğretmen**

(adayı) seçimine dikkat edilmesine (n=7), sınıf yönetiminin gerçek hayatla uyumlu verilmesine (n=5), derslerin uzman kişilerce verilmesine (n=4), MEB ile üniversitelerin işbirliği içinde olmasına (n=3), üniversitede hoca-öğrenci iletişimine önem verilmesine (n=1) dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra akademisyen olan personelin ve deneyimli sınıf öğretmenlerinin üniversitelerde sınıf yönetimi konusunda öğretmen adaylarına deneyimlerini aktarmalarının sınıf yönetimi konusunda sınıf öğretmeni adaylarına daha faydalı olacağı sonucuna varılabilir.

Görüşmeye katılanlar kendi kendine geliştirilen etkili sınıf yönetimi becerilerine yönelik; öğrenciyi aktifleştirme (n=11), benzer veya farklı özellikteki öğrencileri beraber oturtma (n=8), kuralları belirleme-uygulama (n=7), öğrencinin zayıflıklarını bulup oradan olumlu yaklaşma (n=6), derse başlarken öğrencileri derse hazırlama (n=5), alternatif materyal kullanma (n=4), bütün öğrencileri dikkate alma (n=3), başka öğretmene sınıfını gözlemletme (n=3), ders dışında öğrencilere vakit ayırma (n=1) ve problemlerde her iki tarafı dinleme (n=1) ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilere sınıfı yönetme şansının verilmesi, öğrencilerin rahat bir biçimde derse katılımlarının sağlanması, pasif öğrencilerin aktifleştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre çeşitli etkinliklere katılmalarının sağlanması sınıf yönetimini etkili hale getirebilir. Ayrıca sosyo-ekonomik durumu kötü, az çalışan, dışlanan ve fiziksel eksikliği olan öğrencileri tam tersi özelliklere sahip öğrencilerle beraber oturmanın; söz almadan konuşma, derste aşırı aktif olma gibi benzer problemi olan öğrencileri beraber oturtmanın sınıf yönetimi açısından etkili olacağı sonucuna varılabilir. Yine sınıf kurallarının öğrencilerle beraber belirlenmesinin, kuralların anlaşılır bir mantıkla açıklanmasının ve kuralların olumlu şekilde ifade edilmesinin sınıf yönetiminde etkili olacağı sonucu çıkarılabilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin branşlarına göre ve uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcılarını lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Görüşmeye katılanlar **sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik; model olma (n=21), öğretmenin fitratı (karakteri) (n=19), öğrenciyi sevme (n=14), tutarlı olma (n=9) ve öğretmenlerin öğrencileşmesiyle (n=5) ilgili görüş belirtmişlerdir.** Katılımcıların görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz kişisel özellikleri öğrenciler tarafından model alındığı için sınıf yönetiminin bundan doğru orantılı olarak olumlu veya olumsuz etkilendiği; sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin birbirlerini sevmesinin; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden istedikleri tutum ve davranışlara kendilerinin de uymasının; sınıf öğretmenlerinin zamanla öğrencileri anlamaya çalışmak için onlar gibi davranmalarının sınıf yönetimini olumlu etkilediği sonucuna varılabilir.

Görüşmeye katılanlar **sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlamasının sınıf yönetimine etkisine yönelik; planın başarıya götürmedeki önemine (n=19), dersten önce hazırlık yapmaya (n=17), plan-zaman ilişkisine (n=16), uygulanabilir plan yapmaya (n=7), esnek plana (anlık müdahaleye) (n=5), öğrencilere planlı yaşamayı öğretmeye (n=4), tarafları bilgilendirmeye (n=4) ve değerlendirme yapmaya (n=1) ilişkin görüş bildirmişlerdir.** Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, planın başarıya götürmedeki önemine inanmanın, dersten önce hazırlık yapmanın, plan-zaman ilişkisine dikkat etmenin, uygulanabilir plan yapmanın, esnek plan (anlık müdahale) yapmanın, öğrencilere planlı yaşamayı öğretmenin, tarafları bilgilendirmenin ve değerlendirme yapmanın sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde başarıya götürebileceği sonucu ileri sürülebilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında, etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu bulunmuştur.

Görüşmeye katılanlar **sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını düzenlemesinin sınıf yönetimine etkisine yönelik; fiziksel ortamı düzenleme (n=21), psikolojik ortamı düzenleme (n=12), bütün öğrencileri görebilme (n=7) ve sınıf mevcudu (n=5) ile ilgili olarak görüş sunmuşlardır.** Katılımcıların görüşleri incelendiğinde genel olarak

sınıftaki fiziki koşulların iyileştirildiği ve sınıfta bulunan kişilerin birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri, sınıfta öğrencilerin psikolojik olarak rahat olabilecekleri, sınıfta öğrencilerin tümünü gözetim altında tutan bir sınıf düzeni oluşturmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği; sınıftaki öğrenci sayısının çok az veya çok fazla olduğu bir sınıf düzeninin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Görüşmeye katılanlar **öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisine yönelik; etki-tepki davranışı** (n=21), **öğrenciye yakın davranma (onu tanıma)** (n=19), **orta düzeyde otoriter olma** (n=13), **baskıcı (otoriter) öğretmen** (n=12), **tarafsız davranma** (n=12), **ilgisiz öğretmen** (n=9), **öğrenciye yönelik davranma** (n=8) ve **öğrenci seviyesine göre davranma** (n=8) ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrenciler sınıf öğretmenlerinin hangi tür davranışlara nasıl tepki verdiklerini gözleyerek kendi davranışlarını buna göre oluşturdukları için sınıf yönetiminin bundan olumlu veya olumsuz etkilenebileceği; öğrenciler hakkında bilgi sahibi olup öğrencilere ona göre davranmanın sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği; orta düzeyde otoriter davranışlara sahip olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkili olduğu; baskıcı olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkisiz olduğu; öğrencilere karşı tarafsız davranmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği; öğrencilere ve onların sorunlarına ilgisiz olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkisiz olduğu; öğrencilerin öne çıkan özelliklerini uygun derslerde kullanmanın ve öğrencilerin seviyelerini bilip ona göre davranmanın sınıf yönetimi olumlu etkilediği sonucuna varılabilir.

Görüşmeye katılanlar **sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisine yönelik; zamanı etkisiz kullanmanın sebepleri** (n=17), **zamanı etkili kullanmak için ne yapılması gerektiği** (n=16), **zamanın önemi** (n=12) ve **zaman etkili kullanılmazsa ne olacağı** (n=2) ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, zamanı etkisiz kullanmaya sebep olan deneyimsizliğin, sınıf öğretmenlerinin derse zamanında başlayamayıp dersi zamanında bitirememelerinin, programın (özellikle 4. ve 5. sınıfta) yoğun olmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilediği; zamanı etkili kullanmada sınıf öğretmenlerinin yoğun bilgi vermemesi, soğukkanlı olması, dersi zamanında bitirmesi, derste farklı etkinlikler yapması, sınıfta herkesin görebileceği bir yerde saat bulundurması ve zamanın önemini

bilerek zamanı iyi kullanmanın sınıf yönetimini olumlu etkilediği; zamanın etkili kullanılmaması durumunda dersi yetiştirememesi ve dersi erken bitirme olacağından bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucu ileri sürülebilir.

Görüşmeye katılanlar sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle (n=23) ve öğrencilerin kendi aralarında (n=22) olan ilişkileri düzenlemenin sınıf yönetimine etkisine yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. **Sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlemesinin; öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğuna** (n=15), **olumsuz etkisine** (n=14), **olumlu etkisine** (n=13) ve **nasıl olması gerektiğine** (n=4) yönelik görüş belirtmişlerdir. **Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesinin sınıf yönetimine; olumsuz etkisine** (n=21), **olumlu etkisine** (n=18) ve **sınıf yönetiminde nasıl olması gerektiğine** (n=18) yönelik görüş ileri sürmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemesi açısından katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri sınıf öğretmenin öğrencileri arasındaki ilişkilere dayandığından dolayı sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kurduğu olumlu iletişimin sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği; öğrencilerin birbirlerine karşı olan olumsuz davranışlarıyla yüz yüze getirilmesi, birbirlerine ihtiyaç duyacakları ve yardımlaşacakları durumların oluşturması ve orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin sınıfta fazla olmasının diğer öğrencileri olumlu etkilediği dikkate alınarak sınıfların buna göre düzenlenmesinin sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği; birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler, fiziksel olarak güçlü olan kavgacı öğrenciler ve bunları örnek alan öğrenciler, olumsuz öğrenci akran grupları, dışlanmış veya sorunlu ailelerden gelen öğrenciler, aktif ve pasif diye gruplaşan öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve onlara olumsuz davranan öğrencilerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler gibi olumsuz özelliklere sahip öğrencilerin belli okul ve sınıflara değil, farklı okul ve sınıflara serpiştirilmesinin ve özel hayata müdahale etmeden öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri hakkında sınıf öğretmenin bilgi sahibi olmasının sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği sonucu çıkarılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkileri düzenlemesi açısından, öğretmenin sert davranmasının, şiddet uygulamasının, öğrencilerinden kapasiteleri üstünde bir şeyler istemesinin, öğrencileri ile kendi arasında belli bir sosyal mesafe

koymamasının ve öğretmendeki çeşitli eksiklikleri öğrencinin fark etmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği; öğretmenin öğrencilerini etkileyebilmesinin, göz teması gibi davranışlarla öğrencilerini sevdiğini hissettirmesinin, öğrencilerini “adam yerine koyup” dinlemesinin, öğrencileriyle ilgilenmesinin, öğrencilerin öğretmenin üzülmemesi ve sevgisini kazanma isteğinin sınıf yönetimini olumlu etkileyebileceği; ne yapılması noktasında öğretmenin öğrencilerine göre bir yönetim modeli oluşturması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sevgiye, güvene, birbirlerini tanımaya dayalı olması, öğretmenin öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri iyi bir biçimde gözlemlemesi ve öğrencilerine değer verdiğini hissettirmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumlu (n=23) veya olumsuz (n=17) etkiye sahip olduğu** sonucu çıkarılabilir.

Katılımcı görüşlerine göre olumlu etkiye sahip yaklaşımlar; **yanlış davranışın betimlenmesi-eleştirilmesi (n=10), sabretme-görmezden gelme (n=7), sevildiğini hissettirme (n=7), göz teması-iletişimi (n=5), öğrenci ile yalnızken konuşma (n=5), olumsuz değil, olumlu davranışı görme (n=5), büyük problemleri önlemek için küçük yaptırımlar uygulama (n=5), farklı etkinlikler yapma (n=4), önlemsel yaklaşma (n=3), sözlü uyarma (n=3), beden diliyle uyarma (n=3), susmak veya ses tonunu değiştirmek (n=2), genel uyarı yapma (n=2), kişiliğine uygun yaptırım uygulama (n=1), yanlış davranışını kendine buldurma (n=1), öğrenciyi öğretmenin yakınına oturtma (n=1), yanına gitme (n=1), soru sorma (n=1)**'dir.

Katılımcı görüşlerine göre olumsuz etkiye sahip yaklaşımlar; **sözel ceza verme (n=5) [a) sözlü saldırı (n=3), b) tehdit etme (n=2)], bir şeyden mahrum bırakmak (n=4), ceza-yaptırım uygulama (n=4), olumsuz davranışı görememe (n=3), cezanın ödüle dönüşmesi (n=3), arkadaşlarının yanında uyarma (n=3), öğrencinin fiziksel durumunu değiştirme (n=2) [a) arka sıraya oturtma (n=1), b) dışarı çıkarma (n=1)], grubu cezalandırma (n=1), sevilmediğini hissettirme (n=1), olumsuz davranışı pekiştirme (n=1)**'dir.

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yaklaşımların sınıf yönetiminde olumlu (n=17) veya olumsuz (n=3) etkiye sahip olduğu** sonucuna

varılabilir.

Katılımcı görüşlerine göre olumlu etkiye sahip yaklaşımlar; **ödüllendirme** (n=17) [a) **kişiyeye uygun ödül verme** (n=5)], **olumlu davranışı örnek gösterme** (n=9), **olumlu davranışı betimleme** (n=4)'dir.

Katılımcı görüşlerine göre olumsuz etkiye sahip yaklaşım **ödüllendirmede ölçüsüz** (n=3).

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı** (n=18) veya **aynı olduğuna** (n=4) yönelik görüşler sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğunu belirtenler arasında **dersler arasında ayırım yapıldığı** (n=2) dikkat çekmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, dersin sınıfta ya da başka bir yerde (bahçe, laboratuvar vb.) işlenmesine, dersin veya konunun doğası gereği öğrencilerin aktif ya da pasif olmaları gereken durumlara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı; sınıf öğretmenleri hep aynı sınıfta derse girdikleri için, ilköğretimin I. kademesinde dersler arasında bağlantı kurularak dersler işlendiği için sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin okuttukları ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf seviyesi değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu saptanmıştır.

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde kullandıkları sınıf yönetimi becerilerinin farklı** (n=19) veya **aynı olduğuna** (n=3) yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sınıf seviyeleri dikkate alındığında öğrencilerin yaşlarına, sınıf seviyelerindeki psikolojilerine ve gelişimlerine göre sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı; ilköğretimin I. kademesinde aynı sınıf öğretmeni hep aynı sınıfın dersine girdiği için sınıf öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi becerilerinin aynı olduğu sonucu ileri sürülebilir.

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığına** (n=21) veya **zorlaştığına** (n=7) yönelik görüşler ileri sürülmüştür. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ara sınıf

almadan 1. sınıftan 5. sınıfa kadar aynı sınıfı okutmuşsa, zamanla öğretmen ve öğrenciler birbirlerini tanımışsa, öğrencilerin zamanla yaşı ve zekâ seviyeleri ilerlediği için ve öğrenciler ilk yıllara göre okulu, sınıfı ve onların kurallarını öğrendiği için 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığı; öğrencilerin yaşı ilerledikçe çeşitli kişisel, ergenlik öncesi problemleri ve ilgi alanları arttığı için 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin zorlaştığı sonucu çıkarılabilir.

Görüşmeye katılanların görüşlerine göre, **4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimini olumsuz** (n=13) veya **olumlu etkilediğine** (n=12) yönelik görüşler ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, branş öğretmenlerinin öğrencilere gelişim özelliklerine göre yaklaşamamalarından, aşırı sert ya da aşırı gevşek bir disiplin uygulamalarından, öğrenci seviyesine inememelerinden, öğretmen merkezli bir yaklaşım içinde olmalarından, farklı sınıflarda derse girdiklerinden öğrencileri tam anlamıyla tanıyamamalarından ve aynı sınıfa giren farklı öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının birbiriyle çelişmesinden dolayı branş öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıfta derse girmesinin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği; branş öğretmenlerinin derse girmesi öğrencilerde büyüme hissi oluşturup onların bireysel gelişimine katkı sağladığından, öğrencileri ortaöğretime hazırladığından, branş öğretmenlerinin alanlarına ait bilgilere derinlemesine hakim olmasından dolayı 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcı görüşlerine göre **etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler; çevrenin etkisi** (n=16), **anne-baba tutumu** (n=14), **öğretmen-veli ilişkisi** (n=13), **sık sık öğretmen değiştirme** (n=13), **okulun araç-gereç ve fiziki eksiklikleri** (n=11), **okul yönetiminin etkisi** (n=10), **öğrencilerin bireysel sıkıntıları** (n=10), **öğretmen (rekabeti) paylaşımının olmaması** (n=8), **öğretmenin yeterli olmayışı** (n=5), **medyanın etkisi** (n=4), **öğrencileri yarıştırmaya** (n=3), **öğrencinin geç kalması** (n=2), **ikili öğretim yapma** (n=1) ve **okulöncesi eğitim almama** (n=1)'dir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bayan sınıf öğretmenleri lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerini sevme değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ve uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin en son bitirdikleri okul değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri ile eğitim enstitüsü mezunu eğitim müfettişleri ve eğitim fakültesi branş öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri arasında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine; “evet” ile “hayır” diyen sınıf öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında eğitim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde “evet” ile “ hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ile “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “evet” diyenler lehine; etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “kısmen” ile “ hayır” diyen sınıf öğretmeni adayları arasında “kısmen” diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu

sonucu elde edilmiştir.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları lehine $p \leq ,05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

“Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin, uygulama boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre **sınıf yönetiminde etkili olan unsurlar** aşağıda sunulmuştur:

- 1) Deneyim etkilidir (n=23); deneyim etkisizdir (n=4)
- 2) Kendini yetiştirme (n=23),
- 3) Kişisel yetenek (n=20),
- 4) Ebeveyn (n=17),
- 5) Alan mezunu olmak etkilidir (n=15); alan mezunu olmak etkisizdir (n=11),
- 6) Öğretmenlerin paylaşımı (n=15),
- 7) Öğretmenin cinsiyeti etkisizdir (n=12); öğretmenin cinsiyeti etkilidir (n=11)
[bayan etkilidir (n=6), erkek etkilidir (n=9)]
- 8) Mesleği sevme (n=11),
- 9) Çevre (n=11),
- 10) Okul yönetiminin desteği (n=10),
- 11) Moralin iyi olması (n=8),
- 12) Kılık-kıyafet (n=7),
- 13) Değişen program (n=4),
- 14) Okulöncesi eğitimi alma (n=3),
- 15) Öğretmenin çocuğunun olması (n=1)

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1) Sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki ifadeleri uygulamada güçlük çektikleri bulgusu onların etkili sınıf yönetimini uygulama konusunda hizmet içi eğitime alınmalarının gerektiğini göstermektedir.

2) Uygulama boyutunda hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuç çıkması bu dersin hizmet öncesinde alınmasının önemini göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersinin üzerinde önemle durulması gerekir. Ayrıca araştırmanın nitel sonuçlarında görüldüğü gibi eğitim fakültelerinde okutulan sınıf yönetimi dersinin gerçek sınıf ortamında karşılaşılabilecek durumlara göre uygulamaya yönelik işlenmesi sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduklarında sınıf yönetimini etkili bir biçimde uygulamalarını sağlayacaktır. Ancak daha önceden eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersi 2 saat uygulama ve 2 saat teorik olarak okutulmaktayken, yapılan son düzenleme ile 2 saat teorik olarak sınırlandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği dikkate alındığında sınıf yönetimi dersinin 2 saat olan uygulamasının tekrar işlerlik kazandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

3) Etkililik boyutunda en son bitirilen okul açısından eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine anlamlı sonuç çıkmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişlerinin sınıf yönetiminde sınıf öğretmenlerine yardımcı olabilmelerinin daha kolay olacağını akla getirdiği için bu alandan mezun eğitim müfettişlerinin ilköğretimin I. kademesinde görevlendirilmesi daha uygun olacaktır.

4) Etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” diyen sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Yine etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ve “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Birbirini destekleyen bu her iki sonuç sınıf öğretmenlerinin zamanla bu yeterliklerini yitirmemeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiğini göstermektedir.

5) Etkililik boyutunda lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine anlamlı

sonuç çıkması lisansüstü eğitimin önemini göstermektedir. Bu nedenle eğitim müfettişlerinin lisansüstü eğitim yapmaları kolaylaştırılabilir.

6) Etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcıları lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Ayrıca etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması eğitim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusunda daha az yeterli olduklarını ve bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiğini akla getirmektedir.

7) Uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlaşmasının sınıf yönetimini olumsuz etkileyeceği için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması uygun olacaktır.

8) Üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili alınan ders veya derslerin teorik olduğundan dolayı sınıf yönetiminde uygulanamadığı için staj uygulamalarında bu dersin uygulamalı olarak işlenmesi ve bu doğrultuda staj uygulamalarının önemsenerek yapılması yararlı olacaktır.

9) Formasyon olarak alan dışından gelen öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz olmasından dolayı bu uygulama kaldırılmalı ya da formasyonun içeriği ve uygulanması daha işlevsel hale getirilmelidir.

10) Üniversitede sınıf yönetimi ile ilgili olarak; teori yanında uygulamaya ağırlık verilmeli, teorik eksiklikler giderilmeli, öğretmen (adayı) seçimine dikkat edilmeli, sınıf yönetimi gerçek hayatla uyumlu verilmeli, dersler uzman kişilerce verilmeli, MEB ile üniversiteler işbirliği içinde olmalı ve üniversitede hoca-öğrenci iletişimine önem verilmelidir.

11) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmeni; öğrencileri aktifleştirmeli, öğrencinin zayıflıklarını bulup oradan olumlu yaklaşılmalı, derse başlarken öğrencileri derse hazırlamalı, alternatif materyal kullanmalı, bütün öğrencileri dikkate almalı, başka öğretmene sınıfını gözlemleterek eksikliklerini öğrenip bunları gidermeli, ders dışında öğrencilere vakit ayırmalı ve problemlerde her iki tarafı dinlemelidir.

12) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri kişisel özellikler açısından; model olmalı, öğrenciyi sevmeli, tutarlı olmalı ve aşırıya kaçmadan öğrencileşmelidir.

13) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri öğretimi planlama açısından; dersten önce hazırlık yapmalı, plan-zaman ilişkisine dikkat etmeli, uygulanabilir ve (anlık müdahale edilebilen) esnek plan yapmalı, öğrencilere planlı yaşamayı öğretmeli, tarafları bilgilendirmeli ve değerlendirme yapmalıdır.

14) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri sınıf ortamını düzenleme açısından; fiziksel ve psikolojik ortamı düzenlemeli, bütün öğrencileri görebilmeli ve sınıf mevcudunu ne çok az, ne çok fazla olamayacak şekilde ayarlamalıdır.

15) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak öğrenci davranışlarını oluştururken sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisi açısından sınıf öğretmenleri; etkiye karşı tepki davranışını dikkate almalı, öğrenciyeye yakın davranmalı (onu tanımalı), orta düzeyde otoriter olmalı, baskıcı (otoriter), ilgisiz olmamalı; ayrıca tarafsız, öğrenciyeye yönelik ve öğrenci seviyesine göre davranmalıdır.

16) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri zaman yönetimi açısından; zamanı etkisiz kullanmanın sebeplerini, zamanı etkili kullanmak için ne yapılması gerektiği bilmeli ve buna göre hareket etmelidir.

17) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkileri düzenlerken; öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğunu bilerek davranmalıdır.

18) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı; öğrenciyi değil yanlış davranışı betimlemeli-eleştirmeli, sabretmeli-görmezden gelmeli, öğrenciyeye sevildiğini hissettirmeli, göz teması-iletişimi kurmalı, öğrenci ile yalnızken konuşmalı, öğrencinin olumsuz değil, olumlu davranışını görmeli, büyük problemleri önlemek için küçük yaptırımlar uygulamalı, farklı etkinlikler yapmalı, önlemsel yaklaşmalı, sözlü olarak veya beden diliyle uyarmalı, susmalı veya ses tonunu değiştirmeli, genel uyarı yapmalı, öğrencinin kişiliğine uygun yaptırım uygulamalı, yanlış davranışını öğrenciyeye buldurmalı, öğretmen öğrenciyi yakınına oturtmalı, yanına gitmeli ve soru sormalıdır.

Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen

öğrenci davranışlarına karşı; sözel ceza vermemeli (sözlü saldırı yapmamalı veya tehdit etmeli), bir şeyden mahrum bırakmamalı, ceza-yaptırım uygulamamalı, olumsuz davranışı görebilmeli, cezanın ödüle dönüşmesini önlemeli, öğrenciyi arkadaşlarının yanında uyarmamalı, öğrencinin fiziksel durumunu değiştirmemeli (kasti olarak arka sıraya oturtmamalı veya dışarı çıkarmamalı), grubu cezalandırmamalı, öğrenciye sevilmediğini hissettirmemeli ve öğrencinin olumsuz davranışı pekiştirmemelidir.

19) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı; ödüllendirme kullanmalı (kişiye uygun ödül vermeli), olumlu davranışı örnek göstermeli ve betimlemelidir. Ancak ödüllendirme ölçsüz olmamalı, ölçülü davranmalıdır.

20) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri farklı sınıf seviyelerinde ve dersler arasında ayırım yapmadan dersin özelliğine göre farklı derslerde farklı sınıf yönetimi becerilerini kullanmalıdırlar.

21) Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu nedenle göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerine mümkün olduğunca üst sınıflardan görev verilmesi daha uygun olacaktır.

22) Etkili sınıf yönetimini engelleyen unsurları gidermek için; olumsuz çevre, anne-baba tutumu, öğretmen-veli ilişkisi giderilmelidir. Sık sık öğretmen değiştirilmemelidir. Öğrencilerin bireysel sıkıntıları, okulun araç-gereç ve fiziki eksiklikleri giderilmeli, medyanın ve okul yönetiminin olumsuz etkisi olumluya çevrilmelidir. Öğretmen rekabeti ortadan kaldırılarak öğretmen paylaşımının artırılması gerekmektedir. Öğretmenler yeterli hale getirilmeli, öğrenciler yarıştırmamalı, öğrencilerin geç kalması önlenmeli, ikili öğretimden tekli öğretime geçilmeli ve okulöncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.

23) Sınıf yönetiminde etkili olabilmek için şunlar yapılabilir. Deneyimli sınıf öğretmenleri deneyimsiz olanlara yardım etmeli ve deneyimlerini paylaşmalı, sınıf öğretmenleri kendilerini yetiştirmeli, alan mezunu olan sınıf öğretmenlerine atamalarda öncelik verilmeli, okul yönetimi sınıf öğretmenlerine destek vermeli, öğretmenin moralini bozacak etkenler giderilmeli, öğretmenler kılık-kıyafetlerine dikkat etmeli, öğretmenlerin değişen programa uyum sağlayacağı etkinlikler yapılmalıdır.

24) MEB'in bu çalışma gibi sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların

sonuçlarını takip ederek sınıf öğretmenlerini ve eğitim müfettişlerini buna göre hizmet içi eğitimden geçirmesi, üniversitelerin de okullardaki sınıf yönetimi uygulamalarını takip edip sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişleri gibi eğitim çalışanlarından dönüt alması MEB-üniversite işbirliğini geliştirecek ve pratik ile uygulama arasındaki uyumsuzluk ortadan kalkacaktır.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1) Etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı sonuç çıkması derinlemesine araştırılması gereken bir konudur. Benzer çalışmalar yapılarak sonuçlarının bu çalışma ile karşılaştırılması yararlı olacaktır.

2) Araştırmada kullanılan anketlerin geçerlik ve güvenirlik çalışması Türkiye'nin tümünü kapsayacak şekilde yeniden yapılarak anketler daha geniş kapsamlı olarak kullanılabilir.

3) Araştırmada sınıf öğretmenlerinin etkili buldukları sınıf yönetimi becerilerini uygulamada güçlük çektikleri dikkat çekmiştir. Uygulamada güçlük çektikleri bu noktaları gidermeye yönelik ülke çapında daha kapsamlı nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

4) Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin, yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri de dikkate alınacak şekilde daha da genişletilebilir.

5) Bu araştırmanın devamı olarak etkili sınıf yönetiminin branş öğretmenleri, okul, çevre, aile gibi boyutlarını tek tek ve karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 05 Mart 2010'da alınmıştır.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 20 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. ve Ölçüm Çetin, M. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ada, Ş. (2006). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 313-337).
- Ada, Ş. ve Dilekmen, M. (2005). Sınıf içi olası sorunlar ve alınacak tedbirler (Kağızman ilçesi örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-18.
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 1-42).
- Ağustos 2004 Tarihli ve 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar" Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2563_2.html adresinden 05 Mart 2010'da alınmıştır.
- Akar, İ. (2006). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, (s. 87-113).
- Akçadağ, T. (2006). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 277-310).
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (25), Kış, 9-20.

- Aksoy, N. (2005). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 15-38).
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 243-264).
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (35). Yaz, 326-335.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Altınışik, S. (2006). Hizmet içi eğitimin işlevlerine ilişkin görüş ve tutumlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 362-372.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, (23), 1113-1126.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. Philadelphia, Pennsylvania (USA): The Falmer Press.
- Anderson, L. W. and Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms*. New York (USA): Pergamon Press, Inc.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. (Second Edition). Paris: UNESCO.
- Arıcak, T. (2004). Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 239-275).
- Arsenault, N. and Anderson G. (1998). *Fundamentals of educational research*. (Second Edition). Philadelphia, Pennsylvania (USA): The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

- Aslantürk, Z. (1999). *Araştırma metod ve teknikleri*. (4. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2005). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 289-310).
- Ataman, A. (2005a). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 185-204).
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi performansının” araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), Ekim, 335-344.
- Ayçiçek, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Editör). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 161-185).
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytekin, H. (2005). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 93-104).
- Bae, S. (2002). Using functional assessments to develop effective behavioral interventions. *Reclaiming Children and Youth*, 10 (4), 213-215.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*, (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Baş, T. (2003). *Anket*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baş, T. (2010). *Anket*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. (3. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*, (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C. ve Erişti, B. (2006). Sınıfta grup etkileşimi. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, (s. 211-233).
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. (Second Edition). Philadelphia (USA): Open University Press.
- Beydoğan, Ö. (1998). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*, (2. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgiç, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyaçları duyduğu dersteki uygulanan sınıf yönetimi algularının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*, (Fifth Edition). New York (USA): Pearson Education Inc.
- Brownell, M. T. and Walthe-Thomas, C. (2001). Stephen W. Smith: Strategies for building a positive classroom environment by preventing. *Intervention in School and Clinic*, 37 (1), September, 31-35.
- Bru, E., Stephens, P. and Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior, *Journal of School Psychology*, 40 (4), 287-307.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları, öğretimde planlama ve uygulama*. (10. Bası). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

- Can, N. (2005). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 153-167).
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (Sixth Edition). London (UK): Routledge.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curwin, R. L. and Mendler, A. N. (1999). *Discipline with dignity*. Virginia (USA): Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Çakmak, M. (2005). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 23-41).
- Çakmak, M. (2009). Öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen davranışları. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 295-328).
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 1-16).
- Çandar, H. (2007). *İlköğretim birinci kademe derslerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, K. (2006). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran. (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 241-275).
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N. (2006). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve organizasyonu. R. Arı ve M. E. Deniz (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 55-88).
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004, Temmuz). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, (44), Kış, 123-142.

- Demirbolat, A. (2009). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 81-107).
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 1-34).
- Demirtaş, H. (2006a). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1). 49-70
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 34-47
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (18), 71-92.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide*. Philadelphia (USA): Open University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis a user-friendly guide for social scientists*. London (UK): Routledge.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 53-76).

- Duman, T. (2005). Yeni bir döneme başlangıç. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 219-242).
- EARGED. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=33> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Ekici, G. (2005). Öğretim yönetimi. E. Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 75-116).
- Ekşi, H. (2004). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 315-340).
- Emmer, E. T. and Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*, (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s.193-220).
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek gelişmek özgürleşmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. (12. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (Genişletilmiş 8. Bası). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Foley, D. (2007). *Ultimate classroom control handbook: a veteran teacher's on-the-spot techniques for solving adolescent student misbehavior*. USA: JIST Publishing, Inc.

- Gelişli, Y. (2004). Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, (s. 227-265).
- Gezer, Ö. (2006). *İlköğretim II. kademedeki sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gilpatrick, R. S. H. (2010). *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement*. Degree of Doctor of Education Teacher Leadership, Walden University College of Education.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. (Tenth Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsak ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Grift, W. V. D. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), June, 127-152.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (25), Kış, 87-106.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 17-55).
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, (s. 1-32).
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürsel, M. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 131-160).
- Hamelin, J. M. (2003). *“It goes without saying” nonverbal communication signals as a tool for establishing effective classroom management*. Degree Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.
- Humphreys, T. (2002). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çev. B. Çelik). (3. Baskı). İstanbul Epsilon Yayıncılık.
- Işık, H. (2005). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 13-29).
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A. ve Kıranlı, s. (2007, Eylül). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi dersi başarısını yordayan değişkenler*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- İnceçay, G. (2009). *The relationship of self-efficacy of pre-service teachers with their classroom management readiness and implementation*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. (Second Edition). New York (USA): Pearson Education Inc.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Master of Science Degree with a Major in Education, The Graduate School University of Wisconsin-Stout.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (Editör). (2005). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algularına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetim etkililik*. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2005). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Yay., (s. 169-184).
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Kaya, Z. (Editör). (2006). Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 115-148).
- Kayabaşı, Y. (2009). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 57-79).
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, (s. 403-419).
- Kazu, H. (2009). Sınıfın fiziksel düzeni. M. D. Karlı (Editör). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, (s. 26-47).
- Kenney, S. L. (1994). *Identification of effective classroom management practices among teachers in elementary special education computer-use classrooms*. Degree of Doctor of Education Department of Special Education, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, R. (2009a). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılbaş, Ş. (2010). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kılıçcı, Y. (2000). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Editör). *İlköğretimde rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 17-50).
- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf organizasyonu. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 277-294).
- Korkmaz, İ. (2006). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 287-311).
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Koşar, E. (2005). Olumlu öğrenmeye ilişkin ortam geliştirme. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 169-183).
- Kunter, M., Baumert, J. and Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, (17), 494-509.
- Kuran, K. (2005). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 77-101).
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). *Özel ilköğretim ve lise okulları ile devlet ilköğretim ve lise okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Landau, B. (2009). Classroom management. L. J. Saha and A. G. Dworkin (Editors). *International handbook of research on teachers and teaching (Part 1)*. USA: Springer Science+Business Media, LLC, (pp. 739-753).
- Lillig, K. J. (2009). *Implementation of situational leadership as an effective classroom management model in the traditional middle grade level classroom*. Master of Science in Education Degree, Department of Workforce Education and Development in the Graduate School, Southern Illinois University, Carbondale.
- Livatyalı, H. Y. (2004). Zaman yönetimi ve okul. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 293-314).
- McCaslin, M. and Good, T. L. (1992). Compliant cognition: the misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21 (3), 4-17.
- McMilan, J. H. and Schumacher, S. (2001). *Research in education*. (Fifth Edition). USA: Addison Wesley Longman.

- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 22 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Web: http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/OOKYon.htm adresinden 20 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings*. Degree Doctor of Philosophy, Capella University.
- Moore, K. D. [t.y.]. *Öğretim Becerileri*. (Çev. N. Kaya). E. Altıntaş (Editör).
- Okutan, M. (2004). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Otrar, M., Ekşi, H. ve Durmuş A. (2004). Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 47-70).
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), Kış, 20-24.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1. Cilt.
- Öner, U. (2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Editör). *İlköğretimde rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 189-236).
- Özbaş Soltay, E. (2007). *The decision making skills of student teachers, novice and experienced teachers of English in classroom management*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, (s. 267-295).

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 39-73).
- Özer, M. (2006). *Uşak ili ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetme yeterliliklerini değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özkılıç, R. (2005). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 85-101).
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 155-199).
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (Third Edition). California (USA): Sage Publications, Inc.
- Pavlik, H. M. (2006). *Effective classroom management: an inquiry into management techniques and student behaviors*. Degree Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.
- Pedota, P. (2007). Strategies for effective classroom management in the secondary setting. *The Clearing House*, 80 (4), March/April.
- Penner, A. (2005). *How important is it that school district #23 develop a program for teaching student teachers effective classroom management?* Degree of Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University.
- Prince, C. D. (2009). *Student teachers and classroom management: the development of strategies*. Degree Doctor of Philosophy, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Ryan, D. W., Hildyard, A. and Bourke, S. (1989). Description of classroom teaching and school learning. L. W. Anderson, D. W. Ryan, B. J. Shapiro (Editors). *The IEA classroom environment study*. New York (USA): Pergamon Press, Inc., (pp. 71-126).

- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, H. (2004). Yasal düzenlemeler ışığında bir öğretmenin görev ve sorumlulukları. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, (s. 393-418).
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, (s. 71-98).
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 43-84).
- Selçuk, Z ve Güner, N. (2004). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2000). *İlköğretimde rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Slivko, A. (2009). *A comparison of the self-reported classroom management practices of Judaic studies teachers and general studies teachers in Jewish day schools*. Doctor of Education in the Azrieli Graduate School of Jewish Education and Administration, Yeshiva University, New York.
- Steinbeck, S. H. (1996). *A descriptive case history of the relationship between teacher personality traits, pre-service education, and effective classroom management*. Degree of Doctor of Philosophy, Walden University.
- Şahin, P. (2003). Kitle iletişim araçlarının sınıf yönetimine etkisi, Web: <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/35-2/108-kitle-iletisim-araclarinin-sinif-yonetimine-etkisi.html> adresinden 18 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), Güz, 1-13.
- Şimşek, H. (2004). Osmanlı dönemi ilkokullarında (Sıbyan mekteplerinde) disiplin anlayışı ve uygulamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (162), Bahar, 77-98. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm> adresinden 18 Mart 2010'da alınmıştır.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabancalı, E. (2006). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 61-80).
- Taflan, A. (2007). *Öğretmen görüşleri ve öğrenci algısıyla sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Taş, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 35-60).
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. (Fourth Edition). London: Praeger Publishers.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 67-92).
- Tertemiz, N. (2009). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 109-135).
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. (11. Baskı). Ankara.
- Toker Arıkan, E. (2006). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulda dayak uygulamaları arasındaki ilişki (Ankara Güvercinlik endüstri meslek lisesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topses, G. (2009). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay., (s. 159-191).

- Töremen, F. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 33-47.
- Turan, S. (2005). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s.1-11).
- Tutkun, Ö. F. (2006). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 235-265).
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (30), Bahar, 283-302.
- Tütengil, C. O. (1981). *Sosyal bilimlerde araştırma ve metod*. (5. Baskı). İstanbul: Ayko Yayınları.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üredi, I. (2005). Japonya eğitim sistemi. F. Akarsu (Editör). *Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s.175-190).
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teori teknikler*. (7. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Verma, G. K. and Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*, Philadelphia (USA): Falmer Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities*. New York (USA): Routledge
- Watson, S. B. (2006). Novice science teachers: Expectations and experiences. *Journal of Science Teacher Education*, (17), 279-290.

Web: <http://www.eurydice.org> adresinden 20 Şubat 2010'da alınmıştır.

Web:http://www.istatistikanaliz.com/orneklem_buyuklugunu_saptanmasi.asp

adresinden 20 Eylül 2011'de alınmıştır.

Westbrook-Spaniel, C. A. (2008). *How teachers learn, select, and implement "effective" classroom management strategies*. Degree Doctor of Philosophy, New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.

Yalaza Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yaşar, S. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), K1ş, 274-295.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yiğit, B. (2005). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s.185-214).

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. (Third Edition). USA: Sage Publications, Inc.

EKLER

EK 1. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketi

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ SINIF ÖĞRETMENİ ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, "Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerini" konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan cevap için işaretini karalamanız yeterlidir. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Hanifi ERCOŞKUN
Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fak. ERZURUM
mhercoskun@hotmail.com

A. Kişisel Bilgiler

1	Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Bay <input type="radio"/> Bayan
2	Mesleki kıdeminiz yıldır çalışmaktayım.
3	En son bitirdiğiniz okul/öğretim programı	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Eğitim Yüksekokulu <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Dışındaki Bir Fakülte <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)
4	Lisansüstü eğitim aldınız mı?	<input type="radio"/> Evet: Yüksek Lisans (Alanınızı yazınız):..... Doktora (Alanınızı yazınız):..... <input type="radio"/> Hayır
5	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı	Sınıfımda tane öğrenci var.
6	"Sınıf Yönetimi" ile ilgili hizmet içi kursa/ seminere vb. katıldınız mı?	<input type="radio"/> Katıldım <input type="radio"/> Katılmadım
7	"Sınıf Yönetimi" ile ilgili olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Kısmen <input type="radio"/> Hayır
8	Hizmetöncesi "Sınıf Yönetimi" ile ilgili ders aldınız mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
9	Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz?	<input type="radio"/> 1. Sınıf <input type="radio"/> 2. Sınıf <input type="radio"/> 3. Sınıf <input type="radio"/> 4. Sınıf <input type="radio"/> 5. sınıf
10	Mesleğinizi seviyor musunuz?	<input type="radio"/> Seviyorum. <input type="radio"/> Sevmiyorum.

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	B. Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.		Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	C. Öğretimi Planlama	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3		Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.		1	2	3
1	2	3		Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.		1	2	3
1	2	3		Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.		1	2	3
1	2	3		Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.		1	2	3
1	2	3		Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.		1	2	3
1	2	3		Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fıkra, şarkı, espri vb.) faydalanma.		1	2	3
1	2	3		Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.		1	2	3
1	2	3		Bir grup öğrenci veya tek tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözlemlene.		1	2	3
1	2	3		Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.		1	2	3
1	2	3		Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.		1	2	3
1	2	3		Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.		1	2	3
1	2	3		Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.		1	2	3
1	2	3		Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.		1	2	3
1	2	3		Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.		1	2	3
1	2	3		Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.		1	2	3

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	D. Sınıf Ortamının Düzeni	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3		Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.		1	2	3
1	2	3		Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.		1	2	3
1	2	3		Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.		1	2	3
1	2	3		Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.		1	2	3
1	2	3		Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.		1	2	3

Lütfen diğer sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	E. Davranışların Düzenlenmesi	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
			←		→			
①	②	③	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.			①	②	③
①	②	③	Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.			①	②	③
①	②	③	İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.			①	②	③
①	②	③	Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.			①	②	③
①	②	③	Kurallara uyarak öğrencilere model olma.			①	②	③
①	②	③	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.			①	②	③
①	②	③	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.			①	②	③
①	②	③	İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.			①	②	③
①	②	③	Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.			①	②	③
①	②	③	Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.			①	②	③
①	②	③	Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.			①	②	③
①	②	③	Kurallara uyumu kontrol etme.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	F. Zaman Yönetimi	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
			←		→			
①	②	③	Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.			①	②	③
①	②	③	Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.			①	②	③
①	②	③	Derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme.			①	②	③
①	②	③	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.			①	②	③

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	G. İlişkilerin Düzenlenmesi	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	H. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	I. Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uyguladığınızı sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorum	Kısmen Uyguluyorum	Uyguluyorum
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3
1	2	3	←		→	1	2	3

Bu araştırma kapsamında yetkililerden izin almak kaydı ile görüşme yapılmak istenmektedir. "Etkili Sınıf Yönetimi" ile ilgili olarak sizinle görüşme yapılmasını isterseniz, aşağıya size ulaşabileceğimiz telefonunuzu ve e-postanızı yazınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

EK 2. Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Anketi

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM MÜFETTİŞİ ANKET FORMU

Değerli Eğitim Müfettişleri,

Bu anket, “Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerini” konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan cevap için işaretini karalamanız yeterlidir. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Hanifi ERCOŞKUN
Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fak. ERZURUM
mhercoskun@hotmail.com

A. Kişisel Bilgiler

1	Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Bay <input type="radio"/> Bayan
2	Şu andaki göreviniz nedir?	<input type="radio"/> İlköğretim Müfettişi <input type="radio"/> İlköğretim Müfettiş Yardımcısı
3	Öğretmenlik branşınız neydi?	<input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Diğer (Belirtiniz)
4	Mesleki kıdeminiz yıldır çalışmaktayım.
5	En son bitirdiğiniz okul/öğretim programı	<input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Eğitim Yüksekokulu <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Branş Öğretmenliği <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte mezunuyum <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz).....
6	Lisansüstü eğitim aldınız mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
7	“Sınıf Yönetimi” ile ilgili hizmet içi kursa/ seminere vb. katıldınız mı?	<input type="radio"/> Katıldım <input type="radio"/> Katılmadım
8	“Sınıf Yönetimi” ile ilgili olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Kısmen <input type="radio"/> Hayır
9	Sınıf öğretmenlerini “Sınıf Yönetimi” ile ilgili olarak yeterli buluyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Kısmen <input type="radio"/> Hayır
10	Hizmetöncesi “Sınıf Yönetimi” ile ilgili ders aldınız mı?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
11	Mesleğinizi seviyor musunuz?	<input type="radio"/> Seviyorum. <input type="radio"/> Sevmiyorum.

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	B. Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	C. Öğretimi Planlama	Gözlemediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③		Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.		①	②	③
①	②	③		Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.		①	②	③
①	②	③		Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.		①	②	③
①	②	③		Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.		①	②	③
①	②	③		Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.		①	②	③
①	②	③		Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fikra, şarkı, espri vb.) faydalanma.		①	②	③
①	②	③		Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.		①	②	③
①	②	③		Bir grup öğrenci veya tek tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözleme.		①	②	③
①	②	③		Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.		①	②	③
①	②	③		Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.		①	②	③
①	②	③		Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.		①	②	③
①	②	③		Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.		①	②	③
①	②	③		Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.		①	②	③
①	②	③		Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.		①	②	③
①	②	③		Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.		①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	D. Sınıf Ortamının Düzeni	Gözlemediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③		Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.		①	②	③
①	②	③		Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.		①	②	③
①	②	③		Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.		①	②	③
①	②	③		Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.		①	②	③
①	②	③		Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.		①	②	③

Lütfen diğer sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	E. Davranışların Düzenlenmesi	Gözlemediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③		Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.		①	②	③
①	②	③		Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.		①	②	③
①	②	③		İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.		①	②	③
①	②	③		Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.		①	②	③
①	②	③		Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2.,3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.		①	②	③
①	②	③		Kurallara uyarak öğrencilere model olma.		①	②	③
①	②	③		Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.		①	②	③
①	②	③		Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.		①	②	③
①	②	③		İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.		①	②	③
①	②	③		Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.		①	②	③
①	②	③		Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.		①	②	③
①	②	③		Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışma.		①	②	③
①	②	③		Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.		①	②	③
①	②	③		Kurallara uyumu kontrol etme.		①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	F. Zaman Yönetimi	Gözlemediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③		Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.		①	②	③
①	②	③		Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.		①	②	③
①	②	③		Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.		①	②	③
①	②	③		Derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme.		①	②	③
①	②	③		Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.		①	②	③

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	G. İlişkilerin Düzenlenmesi	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
←					→			
①	②	③	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kabul etme.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin, farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlama.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin, birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını sağlama.			①	②	③
①	②	③	Sınıftaki her öğrenciye ismen hitap etme.			①	②	③
①	②	③	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin özel günlerinin (doğum günü, hastalık vb.) farkında olma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturma.			①	②	③
①	②	③	İletişimde sözlü iletişimle beraber beden dilini kullanma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilere karşı ılımlı davranma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama.			①	②	③
①	②	③	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde orta düzeyde hakimiyet-işbirliği oluşturma.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	H. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
←					→			
①	②	③	Sınıf huzurunda uyarma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencinin yerini değiştirme.			①	②	③
①	②	③	Sınıf kurallarını hatırlatma.			①	②	③
①	②	③	Öğrenci ile özel konuşma.			①	②	③
①	②	③	Davranışı görmezden gelme.			①	②	③
①	②	③	Konu ile ilgili sorular sorma.			①	②	③
①	②	③	Sevdiği şeylerden mahrum bırakma.			①	②	③
①	②	③	Görev ve sorumluluk verme.			①	②	③
①	②	③	Bir süre sessiz kalıp bekleme.			①	②	③
①	②	③	Yanına yaklaşarak dersi anlatma.			①	②	③
①	②	③	Beden dili ile uyarma.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	I. Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadırlar sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyorlar	Kısmen Uyguluyorlar	Uyguluyorlar
←					→			
①	②	③	Öğrenciyi notla ödüllendirme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenci çalışmalarını sergileme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenciyi yalnızken bireysel övme.			①	②	③
①	②	③	Manevi ödül kullanma (başını okşama, sözel övgü, alkışlama vb.).			①	②	③
①	②	③	Maddi ödül kullanma (kalem, şeker vb. verme).			①	②	③
①	②	③	Uygun davranışı diğer öğrencilere örnek gösterme.			①	②	③
①	②	③	Çalışmalarına semboller (yıldız, imza vb.) koyma.			①	②	③

Bu araştırma kapsamında yetkililerden izin almak kaydı ile görüşme yapılmak istenmektedir. "Etkili Sınıf Yönetimi" ile ilgili olarak sizinle görüşme yapılmasını isterseniz, aşağıya size ulaşabileceğimiz telefonunuzu ve e-postanızı yazınız. Katkılarımız için şimdiden teşekkür ederim.

EK 3. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Adayı Sınıf İçi Gözlem Formu

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ SINIF ÖĞRETMENİ ADAYI SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU



Değerli Sınıf Öğretmeni Adayı,

Bu sınıf içi gözlem formu, "Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerini" konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Formda size uygun olan cevap için işaretini karalamanız yeterlidir. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Hanifi ERCOŞKUN
Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fak. ERZURUM
mhercoskun@hotmail.com

A. Kişisel Bilgiler

1	Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Bay	<input type="radio"/> Bayan
2	Öğretim türünüz	<input type="radio"/> Birinci Öğretim	<input type="radio"/> İkinci Öğretim
3	Mesleğinizi seviyor musunuz?	<input type="radio"/> Seviyorum.	<input type="radio"/> Sevmiyorum
4	"Sınıf Yönetimi" ile ilgili olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Kısmen <input type="radio"/> Hayır	
Gözlemlediğiniz			
5	Sınıf öğretmeninin cinsiyeti	<input type="radio"/> Bay	<input type="radio"/> Bayan
6	Sınıf	<input type="radio"/> 1. Sınıf	<input type="radio"/> 2. Sınıf
7	Sınıftaki öğrenci sayısı	Sınıfta tane öğrenci var.	
8	Sınıf öğretmenini "Sınıf Yönetimi" ile ilgili olarak yeterli buluyor musunuz?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Kısmen <input type="radio"/> Hayır	

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz. 	B. Öğretmenin Kişisel Özellikleri	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz. 	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bilimsel, mesleki, kültürel vb. alanlardaki yenilikleri izleyerek sınıfı yönetme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenciler arasındaki sorunları çözerken her iki tarafı da dinleme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilere karşı eşit ve adil olma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sınıf içinde demokratik davranışlarla örnek olmaya çalışma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrencilerle empatik ilişki kurma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İstenmeyen davranışlara karşı duygudan arınmış olarak davranma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dili, doğru ve etkili biçimde kullanma.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenci istemeyerek hata yaptığında hoş görülebileceğini ona hissettirme.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	C. Öğretimi Planlama	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③	Dersin özelliğine göre farklı etkinlikler düzenleme.			①	②	③
①	②	③	Öğretmenin akademik olarak derse hazırlanmış olması.			①	②	③
①	②	③	Öğrencileri kapasitelerine uygun eğitim ve öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışma.			①	②	③
①	②	③	Öğrenciye öğrenme hızına uygun öğrenme olanağı sağlama.			①	②	③
①	②	③	Öğrenme etkinliklerinde öğrencileri işbirliği yapmaya özendirme.			①	②	③
①	②	③	Öğrencileri derse güdülemek için çeşitli etkinliklerden (fikra, şarkı, espri vb.) faydalanma.			①	②	③
①	②	③	Tüm öğrencileri öğrenim etkinliğine katma.			①	②	③
①	②	③	Bir grup öğrenci veya tek tek öğrencilerle çalışırken düzenli aralıklarla sınıfı gözlemlene.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilere sınıf içi etkinlikleri seçme ve belirleme fırsatı verme.			①	②	③
①	②	③	Çoklu zekâ kuramına uygun ders işleme.			①	②	③
①	②	③	Soru sorulduğunda öğrencilerin düşünme ve cevaplamaları için bir süre bekleme.			①	②	③
①	②	③	Konuları gerçek yaşama uygulanabilir şekilde işleme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenciler ders dışı bir konu hakkında konuşmak istediklerinde onlara konuşma fırsatı verme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenci çabasının niteliği hakkında öğrenciye geri bildirim sunma.			①	②	③
①	②	③	Ders sonunda değerlendirme yaparak eksikleri gidermeye çalışma.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	D. Sınıf Ortamının Düzeni	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
①	②	③	←		→	①	②	③
①	②	③	Oturma düzenini farklı etkinliklere uygun olacak şekilde düzenleme.			①	②	③
①	②	③	Oturma düzenini öğretmen öğrenci iletişimine uygun olarak düzenleme.			①	②	③
①	②	③	Sınıfta derslerle ilgili etkinlik köşeleri bulundurma.			①	②	③
①	②	③	Görme, duyma güçlüğü veya başarısız olan öğrencileri uygun (ön veya orta) sıralara oturtma.			①	②	③
①	②	③	Sınıf oturma planı hazırlanırken öğrencilerin kendi oturacakları yeri seçmelerine izin verme.			①	②	③

Lütfen diğer sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	E. Davranışların Düzenlenmesi	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
						←	→	1
1	2	3	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmek için tüm öğrencilere görevler verme.			1	2	3
1	2	3	Farklı öğrenciler için (saldırgan, pasif, hiperaktif vb.) farklı stratejiler kullanma.			1	2	3
1	2	3	İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde durma.			1	2	3
1	2	3	Öğrencilerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kararları uygulama.			1	2	3
1	2	3	Sınıf kurallarını oluştururken sınıf düzeyini (1., 2.,3., 4. ve 5. sınıf) dikkate alma.			1	2	3
1	2	3	Kurallara uyarak öğrencilere model olma.			1	2	3
1	2	3	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunu öğrencilere açıklayarak kavratma.			1	2	3
1	2	3	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirleme.			1	2	3
1	2	3	İstenen davranışların neler olduğunu öğrencilere nedenleri ile açıklama.			1	2	3
1	2	3	Olumlu davranışları ödüllendirme, olumsuz davranışlara karşı yaptırım uygulama ile ödül-ceza dengesi kurma.			1	2	3
1	2	3	Öğrenciyi değil, olumsuz davranışları eleştirme.			1	2	3
1	2	3	Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışma.			1	2	3
1	2	3	Öğrencilerin belirlediği sınıf kurallarının gerekçelerini açıklamalarını isteme.			1	2	3
1	2	3	Kurallara uyumu kontrol etme.			1	2	3

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	F. Zaman Yönetimi	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
						←	→	1
1	2	3	Zamanı etkili kullanmak için ayrıntılı planlar yapma.			1	2	3
1	2	3	Öğrencilerin sınıfta serbest davranacakları zamanlar oluşturma.			1	2	3
1	2	3	Her bir öğrenme aktivitesi için zamanlama yapma.			1	2	3
1	2	3	Derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme.			1	2	3
1	2	3	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında hazırlama.			1	2	3

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	G. İlişkilerin Düzenlenmesi	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
←		→						
①	②	③	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kabul etme.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin, farklı düşüncelere saygılı olmalarını sağlama.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin, birbirlerine karşı hoşgörülü olmalarını sağlama.			①	②	③
①	②	③	Sınıftaki her öğrenciye ismen hitap etme.			①	②	③
①	②	③	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin özel günlerinin (doğum günü, hastalık vb.) farkında olma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturma.			①	②	③
①	②	③	İletişimde sözlü iletişimle beraber beden dilini kullanma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilere karşı ılımlı davranma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama.			①	②	③
①	②	③	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde orta düzeyde hakimiyet-işbirliği oluşturma.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	H. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
←		→						
①	②	③	Sınıf huzurunda uyarma.			①	②	③
①	②	③	Öğrencinin yerini değiştirme.			①	②	③
①	②	③	Sınıf kurallarını hatırlatma.			①	②	③
①	②	③	Öğrenci ile özel konuşma.			①	②	③
①	②	③	Davranışı görmezden gelme.			①	②	③
①	②	③	Konu ile ilgili sorular sorma.			①	②	③
①	②	③	Sevdiği şeylerden mahrum bırakma.			①	②	③
①	②	③	Görev ve sorumluluk verme.			①	②	③
①	②	③	Bir süre sessiz kalıp bekleme.			①	②	③
①	②	③	Yanına yaklaşarak dersi anlatma.			①	②	③
①	②	③	Beden dili ile uyarma.			①	②	③

Etkisiz	Kısmen Etkili	Etkili	Sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadelerin etkililik derecesini sol tarafa işaretleyiniz.	I. Sınıf İçi Olumlu Öğrenci Davranışlarına Karşı Tepkiler	Gözlemlediğiniz sınıf öğretmeni sınıf yönetimi açısından aşağıdaki ifadeleri ne derece uygulamaktadır sağ tarafa işaretleyiniz.	Uygulamıyor	Kısmen Uyguluyor	Uyguluyor
←		→						
①	②	③	Öğrenciyi notla ödüllendirme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenci çalışmalarını sergileme.			①	②	③
①	②	③	Öğrenciyi yalnızken bireysel övme.			①	②	③
①	②	③	Manevi ödül kullanma (başını okşama, sözel övgü, alkışlama vb.).			①	②	③
①	②	③	Maddi ödül kullanma (kalem, şeker vb. verme).			①	②	③
①	②	③	Uygun davranışı diğer öğrencilere örnek gösterme.			①	②	③
①	②	③	Çalışmalarına semboller (yıldız, imza vb.) koyma.			①	②	③

EK 4. Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ SINIF ÖĞRETMENİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rolleri nelerdir?

Okul: _____ Tarih: _____ Saat: _____ Görüşmeci: _____

Giriş: Merhaba, adım M. Hanifi ERCOŞKUN. Etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerine yönelik bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda sizlerin görüşlerine ihtiyacım var. Bana vereceğiniz bilgiler araştırma açısından değerlidir ve görüşlerinizi ilgili uzmanların dışında kimse bilmeyecek ve bunlar tarafımda gizli tutulacaktır. Ayrıca, görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle araştırma raporuna yazılmayacaktır. Zamanı daha iyi kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak için izin verirseniz görüşmeyi sesli kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

- 1) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (yaş, kıdem, mezun olduğunuz okul, vb)
- 2) Sınıfınız ile ilgili kısaca bilgi verebilir misiniz? (Kaçıncı sınıf? Kaç yıldır okutuyorsunuz?)
- 3) Üniversite öğrencisiyken, sınıf yönetimi ile ilgili aldığınız ders veya derslerin sınıf yönetiminize etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - * Sınıf öğretmeni olarak bu bilgilerden hangi bilgileri uygulayabildiniz, hangilerini uygulayamadınız? Nedenlerini örneklerle açıklayınız.
 - * Sınıf yönetiminde bir sınıf öğretmenin başarılı olabilmesi için üniversitede nelere dikkat edilmeli, nasıl ve ne tür bilgiler verilmelidir?
- 4) Kendi kendinize öğrendiğiniz etkili sınıf yönetimi becerileri varsa nelerdir? Neden bunları etkili buluyorsunuz. Lütfen örneklerle anlatınız.
- 5) Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 6) Öğretimi planlamanın sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.

- 7) Sınıf ortamının düzeninin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 8) Öğrenci davranışlarını düzenlerken, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 9) Zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 10) Öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesinin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 11) Sınıf içi istemeyen öğrenci davranışlarına karşı uyguladığınız yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisinin olduğunu örneklerle açıklayınız.
- 12) Sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı uyguladığınız yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisinin olduğunu örneklerle açıklayınız.
- 13) Farklı derslerde ve farklı sınıf seviyelerinde sınıf yönetimi uygulamalarınız aynı mı yoksa farklı mı? Neden, lütfen örneklerle anlatınız.
- 14) 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesi sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 15) Etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler nelerdir? Bunlar sizce nasıl giderilebilir?
- 16) Etkili sınıf yönetiminin hangi unsurlarla ilişkisi vardır, açıklayınız?
Cinsiyet, kıdem, mezun olunan program vb., Neden, açıklayınız.
- 17) Etkili sınıf yönetimine ilişkin son olarak neler söylemek istersiniz?

EK 5. Etkili Sınıf Yönetimi Eğitim Müfettişi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM MÜFETTİŞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rolleri nelerdir?

Tarih:

Saat:

Görüşmecisi:

Giriş: Merhaba, adım M. Hanifi ERCOŞKUN. Etkili sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin yeni rollerine yönelik bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda sizlerin görüşlerine ihtiyacım var. Bana vereceğiniz bilgiler araştırma açısından değerlidir ve görüşlerinizi ilgili uzmanların dışında kimse bilmeyecek ve bunlar tarafımda gizli tutulacaktır. Ayrıca, görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle araştırma raporuna yazılmayacaktır. Zamanı daha iyi kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak için izin verirseniz görüşmeyi sesli kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

1) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (yaş, kıdem, mezun olduğunuz okul, ne kadar öğretmenlik yaptınız, yöneticilik yaptınız mı ?, vb)

2) Sınıf öğretmenlerinin üniversite öğrencisiyken sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları ders veya derslerin onların sınıf yönetimine etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?

* Sınıf öğretmenleri bu bilgilerden hangi bilgileri uygulayabilmekte, hangilerini uygulayamamaktadırlar? Nedenlerini örneklerle açıklayınız.

* Sınıf yönetiminde bir sınıf öğretmenin başarılı olabilmesi için üniversitede nelere dikkat edilmeli, ne tür bilgiler verilmelidir?

3) Kendi kendinize öğrendiğiniz etkili sınıf yönetimi becerileri varsa nelerdir? Neden bunları etkili buluyorsunuz. Lütfen örneklerle anlatınız.

* Sınıf öğretmenlerini gözlemlerken dikkatinizi çeken etkili sınıf yönetimi becerileri varsa bunlar nelerdir? Bunları neden etkili bulmaktadırlar? Lütfen örneklerle anlatınız.

4) Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.

- 5) Öğretimi planlamanın sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 6) Sınıf ortamının düzeninin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 7) Öğrenci davranışlarını düzenlerken, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 8) Zaman yönetiminin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 9) Öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesinin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir misiniz? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 10) Sınıf içi istemeyen öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisinin olduğunu örneklerle açıklayınız.
- 11) Sınıf içi olumlu öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yaklaşımların sınıf yönetimine nasıl bir etkisinin olduğunu örneklerle açıklayınız.
- 12) Sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde ve farklı sınıf seviyelerinde sınıf yönetimi uygulamaları aynı mı yoksa farklı mı? Neden, lütfen örneklerle anlatınız.
- 13) 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenlerinin derse girmesi sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir? Lütfen örneklerle anlatınız.
- 14) Etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebepler nelerdir? Bunlar sizce nasıl giderilebilir?
- 15) Etkili sınıf yönetiminin hangi unsurlarla ilişkisi vardır, açıklar mısınız? Cinsiyet, kıdem, mezun olunan program vb., Neden, açıklayınız.
- 16) Etkili sınıf yönetimine ilişkin son olarak neler söylemek istersiniz?

EK 6. İzin Yazıları**EK 6.a. Anket Uygulama İzin İstek Belgeleri****KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ****EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında danışmanı olduğum 257723013 numaralı doktora öğrencisi M. Hanifi ERCOŞKUN'un doktora tezi için ekte sunulan "Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anketi"nin Erzurum İli Aziziye, Yakutiye ve Palandöken İlçelerindeki İlköğretim Okullarında çalışan Sınıf Öğretmenlerine ve "Etkili Sınıf Yönetimi Müfettiş Anketi"nin Erzurum İlinde çalışan İlköğretim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına uygulanması gerekmektedir. Ayrıca Erzurum İli Aziziye, Yakutiye ve Palandöken İlçelerindeki İlköğretim Okullarında çalışan Sınıf Öğretmenlerine ve Erzurum İlinde çalışan İlköğretim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına uygulanmak üzere ekte sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması gerekmektedir. Bu uygulamaların 11-29.05.2009 tarihleri arasında yapılması düşünülmektedir.

Anketlere ve görüşme formlarına izin alınması için bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

17.04.2009

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA


Ek:

- 1) Araştırma İzin ve Uygulama Yönergesi (3 Adet)
- 2) Doktora Tez Önerisi Projesi (3 Adet)
- 3) Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Anket Formu (3 Adet)
- 4) Etkili Sınıf Yönetimi Müfettiş Anket Formu (3 Adet)
- 5) Etkili Sınıf Yönetimi Sınıf Öğretmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (3 Adet)
- 6) Etkili Sınıf Yönetimi Müfettiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (3 Adet)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü

SAYI :B.30.2.ATA.0.12.12.00/121
KONU :İzin.

20.4.2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımızın Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora öğrencisi M.Haniî ERCOŞKUN'un Doktora tezine esas olmak üzere ekte sunulan anket formları ile yapılandırılmış görüşme formlarının, Erzurum İli Aziziye, Yakutiye ve Palandöken İlçelerindeki İlköğretim okullarında çalışan Sınıf öğretmenleri, İlköğretim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına uygulaması gerekmektedir.

Gerekli iznin alınması hususunu arz ederim.


Prof.Dr. Sırrı ARBABA
Bölüm Başkanı

Eki: 3 adet dilekçe
3 adet tez önerisi projesi
3 adet anket formu
3 adet görüşme formu.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
ERZURUM

Sayı : B.30.2.ATA.0.E1.00.71 - 1019
Konu : Araştırma İzni.

20.04.2009

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri – Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi ve KKEF araştırma görevlisi M.Hanifi ERCOŞKUN, “Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Yeni Rollerini” konulu teziyle ilgili, Erzurum İli Aziziye, Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında ve İlköğretim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına 11-29.05.2009 tarihleri arasında anket uygulaması yapmak istemektedir. Adı geçeninin isteği Müdürlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Söz konusu araştırmayla ilgili olarak danışmanı Y.Doç.Dr. Şükrü ADA ve Bölüm Başkanı Prof.Dr. Sırrı AKBABA'nın yazıtı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.


Prof.Dr. Mustafa YILDIRIM
Müdür

EKLER

EK-I Yazı ve Ekleri (2 adet)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.71.04.00
Konu : Anket çalışması

007030 *22.04.2009

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü doktora öğrencilerinden Arş.Gör.M.Hanifi ERÇOŞKUN'un "Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Yeni Rollerini" konulu tez çalışmasını Aziziye, Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında ve İlköğretim Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına 11-29.05.2009 tarihleri arasında uygulaması hususunda gerekli iznin verilmesini arz ederim.



Prof.Dr.Fahrettin KORKMAZ
Rektör Vekili

Eki : 1 Takım Anket Formu

EK 6.b. İzin Onay Yazıları

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Personel Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.71.04.00
 Konu :

007468 *04.05.2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.04.2009 tarih ve 1019 sayı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Enstitünüz öğretim elemanlarından Arş.Gör.M.Hanifi ERCOŞKUN'un " Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Yeni Roller" konulu tez çalışması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 28.04.2009 tarih ve 12781 sayılı yazı ışıkta gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


 Prof.Dr.Fahrettin KORKMAZ
 Rektör Yardımcısı

Eki : 4

Atatürk Üniv.Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı 25170-ERZURUM
 Telefon : (0442) 231 16 00 Faks: (0442) 2361014
 e-posta : personel@atauni.edu.tr. Elektronik Ağ: www.atauni.edu.tr

T.C.	
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	
Sosyal Bilimler Enstitüsü	
Kayıt No :	147
Tarîhi :	05.05.2009
Dosya No :	

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08,4.MEM.4-25-01-05/

Konu: Anket Çalışması

12775 28.04.2009

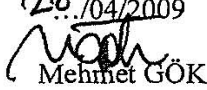
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı'nın 22.04.2009 tarih ve 7030 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Arş.Gör.M.Hanifi ERÇOŞKUN'un "Etkili Sınıf Yönetiminin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Yeni Rollerini" konu tez çalışmasını Aziziye, Yakutiye ve Palandöken ilçelerine bağlı aşağıda isimleri belirtilen Okullarımızda Araştırma Değerlendirme Komisyonunca ilgi (b) yönerge çerçevesinde anket çalışması yürütmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde; olurlarınıza arz ederim.


Fevzi BUDAK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28./04/2009

Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

İLÇESİ :	OKULUN ADI
Aziziye	19 Mayıs, 23 Nisan, Atatürk, Ertuğrul Gazi, Vali Vefik Kitapçığı İ.Ö.Ok.
Palandöken	70.Yıl, Abdurrahmangazi, Alparslan, Barbaros Hayrettinpaşa, Başöğretmen, Evliya Çelebi, Haşim İşcan, Kayakyolu, Kazım Yurdalan, Mehmetçik, Mustafa Kemal, Nihat Kitapçı, Osman Gazi, polis Amca, Sebahattin Solakoğlu, Saltukbey, Yıldızkent İMKB İ.Ö.Okulları.
Yakutiye	12 Mart, Ahmet Yesevi, Celal Akın, Cemal Gürsel, Dumlupınar, Edip Somunoğlu, Evrenpaşa, Halitpaşa, Hilalkent 125.Yıl, İnönü, İsmetpaşa, Kocatepe, Kültür Kurumu, Şehitler, Ömer Nasuhi Bilmen, Sabancı, Tatbikat, Veyisefendi İlköğretim Okulları.

ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Erzurum'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 1997 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimine başladı. 2001 yılında bu fakülteden mezun olduktan sonra 2001-2002 öğretim yılında Erzurum ili Çat ilçesi Şehit Osman Gülmez İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Burada bir yıl görev yaptıktan sonra 2002-2003 öğretim yılında Erzurum ili Cemal Gürsel İlköğretim Okulu'na tayin oldu. 2003-2004 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaya hak kazandı. 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi oldu. 2005 yılında yüksek lisansını bitirdi. 2005-2006 öğretim yılında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması, Ekonomisi Bilim Dalında doktora yapmaya hak kazandı. Halen Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.