

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK
YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ANA BİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ
(İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİROL CENGİZ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. NESRİN KALE

KASIM-2015

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK
YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ANA BİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ
(İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİROL CENGİZ
(Y1312.290021)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. NESRİN KALE

KASIM-2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1312.290021** numaralı öğrencisi **Birol CENGİZ**'in “**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ (İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 16.10.2015 tarih ve 2015/20 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *gözetim* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *Kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :17/11/2015

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALE

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Somayeh RADMARD

3) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Bayram BAŞ

Nesrin Kale
.....
Somayeh Radmard
.....
Bayram Baş
.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum " Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri Beylikdüzü İlçesi Örneği" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

17.11.2015


Birol Çeçen

ÖNSÖZ

Eđitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği, öğrenci ve öğretmenin birlikte en çok vakit geçirdiği sınıfı yönetmek çok önemlidir. Çünkü eğitim öğretimin başarısı sınıf yönetimiyle de yakından ilgilidir. Bu nedenle sınıfı yönetecek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterlilikleri ve eğilimleri öğretim sürecini olumlu ve olumsuz bir çok yönden etkilemektedir. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin literatüre olumlu katkı sağlayacağı dūřünölmektedir.

Çalışmam boyunca her zaman bana destek olan, değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren anlayışlı ve hoşgörölü danışman hocam Prof. Dr. Nesrin KALE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında desteklerini esirgemeyen Sayın Okul Müdürüm Metin IşIK'a, Müdür Yardımcım İsa BAHAT'a ve değerli Mustafa ÖZGENEL hocama sonsuz teşekkürler.

Anket için zaman ayıran değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamam konusunda beni yüreklendiren, hem ders aşamasında hem de tez aşamasında desteğini, yardımını, sevgisini esirgemeyen sevgili eşim Pelin GÖL CENGİZ' e ve yaşamım boyunca her zaman destekçim olan sevgili anne ve babama teşekkürü borç bilirim.

Temmuz,2015

Birol CENGİZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Konusu ve Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.2.3. Sayıtlar	5
1.2.4. Sınırlılıklar	5
1.3. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Yönetim Kavramı	7
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	8
2.1.2. Sınıf Yönetimi.....	8
2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları	11
2.1.4. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni	12
2.1.5. Plan Program Etkinlikleri	13
2.1.6. Zaman Yönetimi	14
2.1.7. Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesi	15
2.1.8. Davranışların Düzenlenmesi	16
2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	19
2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	19
2.2.2.Çağdaş (Demokratik)Yaklaşım.....	19
2.3. Sınıf Yönetim Modelleri	20
2.3.1. Tepkisel Model	21
2.3.2. Önlemsel Model.....	22
2.3.3. Gelişimsel Model.....	22

2.3.4. Bütünsel Model	23
2.4. Sınıf Yönetimine Etki Eden Bazı Değişkenler.....	24
2.4.1. Öğretmen.....	25
2.4.2. Öğrenci.....	26
2.4.3. Sınıf Ortamı	27
2.4.4. Aile.....	28
2.4.5. Okul.....	29
2.4.6. Çevre	30
2.4.6.1. Yakın Çevre	30
2.4.6.2. Uzak Çevre.....	31
2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	31
2.5.1. Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı.....	32
2.5.2. Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	33
2.5.3. Serbest(İlgisiz) Sınıf Yönetimi Anlayışı.....	33
2.6. İlgili Araştırmalar.....	34
2.6.1. Yurtiçi Araştırmalar	34
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	39
3.YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Aracı.....	43
3.4. Verilerin Toplanması	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	45
4.BULGULAR	46
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	46
4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Bulgular	46
4.1.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.4. Ortalama Sınıf Mevcuduna İlişkin Bulgular	47
4.1.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
4.2.1. Plan Program Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	49
4.2.2. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
4.2.3. Sınıfın Fiziki Yapısı Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
4.2.4. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
4.2.5. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
4.2.6. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51

4.2.7. Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	52
4.2.8. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	54
4.2.9. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	56
4.2.10. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	58
4.2.11. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.2.12. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.2.13. Plan Program Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.2.14. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.2.15. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	63
4.2.16. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	63
4.2.17. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi	64
4.2.18. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi ..	64
4.2.19. Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.2.20. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.2.21. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine göre İncelenmesi	66
4.2.22. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	66
4.2.23. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	67
4.2.24. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi...	67
4.2.25. Plan Program Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	68
4.2.26. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna Göre Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	68
4.2.27. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	69
4.2.28. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	69
4.2.29. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	70

4.2.30. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	70
5. SONUÇ	71
5.1. ÖNERİLER.....	76
KAYNAKLAR	77
EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	91



KISALTMALAR

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
F	: Frekans
f	: F Değeri
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
N	: Denek Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: t Değeri
v.d.	: ve diğerleri
%	: Yüzde
Var. K.	: Varyasyon Kaynakları

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	46
Çizelge 4.2: Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	46
Çizelge 4.3: Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	47
Çizelge 4.4: Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	47
Çizelge 4.5: Mezun Olunan Lisans Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	48
Çizelge 4.6: Araştırma Grubunun Normallik Varsayımları (N=199).....	48
Çizelge 4.7: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	49
Çizelge 4.8: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	49
Çizelge 4.9: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	50
Çizelge 4.10: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	50
Çizelge 4.11: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 4.12: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	51
Çizelge 4.13: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Çizelge 4.14: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 4.15: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Çizelge 4.16: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları.....	55

Çizelge 4.17: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Çizelge 4.18: Sınıfın Fiziki Yapısının Durumu Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları	57
Çizelge 4.19: Zaman Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Çizelge 4.20: Zaman Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 4.21: Davranış Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Çizelge 4.22: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Çizelge 4.23: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.24: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.25: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	62
Çizelge 4.26: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.27: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.28: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	64
Çizelge 4.29: Sınıf Yönetimi Eğilimine İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.30: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Çizelge 4.31: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Çizelge 4.32: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66

Çizelge 4.34: Davranış Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Çizelge 4.35: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanlarının Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Çizelge 4.36: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.37: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.38: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.39: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	69
Çizelge 4.40: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	70
Çizelge 4.41: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları	70

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Bu araştırmada İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin kendi algılarına dayanarak sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini saptamak amaçlanmıştır.

Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi'nde görev yapan 199 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğundan Beylikdüzü İlçesi'nde görev yapan tüm matematik öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Daha güvenilir verilerin elde edilmesi için örneklem alma yoluna gidilmemiş "*kendini örnekleyen evren*" çalışılan evren olarak kabul edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sivri (2012) tarafından geliştirilen "*Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketi*" kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinin yer aldığı 5 sorudan oluşan *Bilgi Formu* (cinsiyet, mesleki deneyim, okul kademesi, sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte türü), ikincisi ise "*Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketi*"dir.

Anket ile elde edilen ham veriler SPSS (Statistical For Social Sciences) Statistics 15.0 paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümlenmeler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel istatistikler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma, ortalamaların bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması için bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre plan program etkinlikleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi, davranış yönetimi etkinliklerinde kadın ve erkek öğretmenlerin ortak eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Kıdem yılı değişkenine göre kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarının hepsinde kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Okul türü, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre sınıf yönetimi eğilimlerinde bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi eğilimi, matematik öğretmenleri, sınıf yönetiminin boyutları

CLASS MANAGEMENT TENDENCIES OF MATHEMATICS TEACHERS WORKING IN BEYLİKDÜZÜ İSTANBUL

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the classroom tendencies of mathematics teachers that is based on their perceptions. This research study was carried out in Beylikdüzü.

In this survey the scanning model was applied in the 2014-2015 academic year with the participation of 199 mathematics teachers that work in Beylikdüzü. All the teachers mathematics teachers participated in the questionnaire since the number of teachers were not enough in Beylikdüzü.No sampling has been done, and "self sampling universe" has been accepted as the study universe.In order to collect data Classroom Management Questionnaire, developed by Sivri (2012) was applied. The questionnaire consist of two sections. In the first section an information request form with five questions were asked about demographic features of teachers (gender, work experience, the size of classrooms,the types of schools, the faculty that teachers graduated from), in the second section "Classroom Canagement Tendencies Questionnaire" was applied.

The datas obtained in this study was entered into the computer with the software called SPSS 15.0 (Stattiscal For Social Sciences) and statistical analyses are produced with the help of this software.

Bearing the objectives of this study in mind, frequency, percentages, mean, and standard deviation analysis were utilized to analyze for descriptive statistics. Independent sample T-test and One Way ANOVA were used to compare the means according to the variables investigated.

The result of the research study shows that according to the gender variability, male and female teachers have common tendencies in planning the course syllabus, organising the physical srtructure of the classroom, time management, behavioural management. According to the work experience variability it was found that experienced teachers think that they are more competent in all of the classroom management dimensions. No difference was identified according to the types of schools, that size of classrooms, universities the teachers graduated variabilities.

Keywords: Classroom Management, Classroom Management Tendency, Mathematics Teachers, Dimentions of Classroom Management

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Konusu ve Problemi

Eğitim en yaygın tanımı ile bireyin davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir.Öğretim öğrenme davranışının sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır. (Başar, 2001:1) İnsanın hayatı boyunca süren eğitiminin büyük bölümü sınıfta gerçekleşir.

Sınıf en basit anlamda ya da tanımla öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında yer alan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya kaldığı, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanabilir.Bu kısa tanım sınıfın kendi içinde incelenecek pek çok nitelik taşıdığını da göstermektedir (Çakmak, 2000:28).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması, öğrencilerin istenilen kazanımları kazanması için sınıftaki süreçlerin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli olması gerekmektedir. Öğretmenler sınıf yönetimi ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve bu bilgileri uygulamaya geçirebilmelidir. Öğretmenin sınıf yönetmedeki başarısı öğrencinin başarısını da arttırmaktadır.

Yönetim kavramı; yönetme işi, çekip çevirme, idare etme işidir (TDK, 2009).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988, Akt:Başar, 2001:6). İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophey, 1988, Montero-Sieburth, 1989, Doyle, 1986, Akt:Başar, 2001:6). Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin

katılımının sağlanmasıdır (Kearney and Others, 1985, Akt:Başar, 2001:6). Sınıftaki kaynakların, insanların zamanın yönetimidir (Haigh, 1990, Akt:Başar, 2001:6).

Sınıf yönetimi planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak da tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005:7).

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak ve sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak kolay değildir (Balkı, 2003:26).

Sınıf yönetiminin temel amacı, uygun ve verimli bir öğrenme çevresi oluşturarak öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi; istenmeyen davranışların önlenmesi, zamanın etkili kullanılması, sınıf yaşamının düzenli biçimde yürütülmesini içerir.

Geleneksel olandan çağdaş olana doğru sınıf yönetiminde değişik yaklaşımlar söz konusudur. Toplumdaki ve eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda, sınıfın yönetilmesiyle ilgili değişik anlayışların ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıfın yönetimiyle ilgili yaklaşım ve modeller geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşım olmak üzere beş başlıkta incelenmektedir. Bu yaklaşımlarda sınıf yönetiminin şekil yönelimliden amaç yönelimliye, baskıcılıktan demokratikliğe, öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliğe doğru bir gelişim gösterdiği görülmektedir. (Demirtaş, 2009:22-23).

Sınıf yönetimini birçok faktör etkilemektedir. Bunların bazıları sınıf içinde var olan etkenlerken bazıları sınıfın dışında var olan etkenlerdir. Sınıf içinde öğrencinin özellikleri, öğretmenin özellikleri, sınıfın fiziki özellikleri; sınıf dışında ise yakın ve uzak çevre sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetiminin etkili olmasında temel öğe öğretmendir. Öğretmen sınıfta diğer öğeleri kontrol eden belirleyen kişidir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi ve temelde mesleği ile ilgili yeterliliklerinin gelişmiş olması gerekir.

Sınıf yönetiminin etkililiği, öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemli iken yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda daha çok sorun yaşadığı görülmektedir. Bu da gösteriyor ki öğretmenler sınıf yönetimini tecrübeleri arttıkça deneme yanılma yoluyla öğrenmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eğitimin kuramsal çerçevesi, ders planlama,

program geliştirme, öğretim yöntemleri gibi dersler ağırlıklı olarak verilirken sınıf yönetimi toplam eğitimin çok küçük bir kısmını kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini birkaç haftalık derslerde yada kısa süreli öğretmenlik stajında öğrenmeleri beklenmektedir. Bu durum yeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, içinde yaşadıkları toplumu şekillendiren politik, ekonomik ve kültürel değişkenleri çözümlayebilen, entelektüel bir kişilik örtüsüne ve liderlik becerilerine sahip olması kaçınılmazdır. Öğretmen, içinde yaşadığı topluma yön veren sosyal değişimlerin de yönlendiricisi olmalıdır. Bunun ön şartı ise, öğretmenin önce kendisini, sonra da kendisi dışında ki dünyayı tanımasıdır. Kendini ve içinde yaşadığı toplum ve dünyayı tanıma çabası göstermeyen bir öğretmenin oldukça karmaşık bir fenomen ve varlık olan çocuğu tanıması ve onun çevresinde gerçekleşen etkinlikleri, sınıf denem mekanda etkin bir biçimde yönetmesi mümkün görünmemektedir (Şişman ve Turan, 2004:3).

Öğretmenin sınıfı etkili yönetebilmesi için sınıf yönetiminin boyutlarını bilip bu boyutları derste uygulama becerisine sahip olması gerekir. Sınıf yönetiminin boyutları sınıfta uyulacak kuralların belirlenmesi, öğretim ve zaman yönetimi, öğrenci davranışlarının kontrol edilmesi ve öğrenme için uygun atmosferin oluşturulması, sınıfın kullanışlı bir şekilde düzenlenmesi süreci olarak ifade edilebilir. Sınıf yönetimi boyutları literatürde beş boyut olarak yer almaktadır. Bu boyutlar: Zaman yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve öğretimin yönetimidir. (Başar, 2001:4-5, Çelik, 2012: 7-8).

Sınıf yönetiminin boyutları öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri için önemlidir. Bu nedenle her boyutun öğretmen tarafından bilinerek gerekli önlemlerin alınması gerekir. Örneğin öğretmen etkili bir ilişki yönetimiyle problem davranışları ortaya çıkmada önleyebilir, olumsuz davranışları öğrenciyi rencide etmeden ortadan kaldıracaktır.

Öğretmenin sınıf yönetiminde hangi modeli seçeceğini belirlemesinde ve seçtiği modeli uygulamasında okulun da etkisi büyüktür. Türnüklü (2005: 192-207)' ye göre İngiltere'de öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri çok yüksektir. Çünkü İngiltere'de okulların öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili politikaları vardır ve öğrenciler bu politikaya uygun eğitilirler. Ülkemizde ise öğretmenler kendi tecrübelerine göre bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirmektedir. Okulun davranış

yönetme politikasının olması öğretmenin doğru sınıf yönetimi modelini seçmesini sağlar.

Eğitimin istenen amaçlara ulaşmasında ve öğretim sürecinin başarıyla tamamlanmasında sınıfın etkili yönetilmesinin önemli yeri vardır. Sınıf yönetimi birçok boyutu olan bir kavramdır. Öğretmenlerin de bu boyutları etkili kullanması sınıf yönetiminin başarısını arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenme dışı etkinlikleri kapsadığından bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bilgilendirilerek eğitim öğretim kalitesini arttırmak için önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimi çalışmalarına rastlanmakla birlikte matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleriyle ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın alan yazında bir boşluğu doldurması düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin kendi algılarına dayanarak sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi konusundaki eğilimleri nedir?

1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri okutulan sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri okutulan öğrenci mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?

5. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.2.3. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada, matematik öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri anket ile belirlenmiştir.

1.2.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, sınıf yönetimi eğilimi anketi ile toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

1.3. Tanımlar

Yönetim:

Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Yılmaz, 2008:2)

Sınıf:

Sınıf okulun en alt birimi, eğitim amaçlarının davranışa dönüştüğü yerdir. Sınıf sadece dersin işlendiği fiziki ortam anlamında değil, ortak özelliklere sahip bir grup bireyin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş öğrenci grupları ile önceden belirlenmiş ve gerçekleşmesi hedeflenmiş davranışların oluşması amacıyla öğretimin yapıldığı odadır (Özyürek, 2005:11).

Sınıf Yönetimi:

Sınıf ortamında bulunan bireylerin işbirliğini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için sarf edilen çabaların toplamı olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında var olan her türlü mevcut kaynakla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uğraşma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2011:13).

Sınıf Yönetimi Eğilimi:

Türk Dil Kurumuna göre eğilim, "Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" olarak tanımlanmaktadır. Sınıf Yönetimi Eğilimi; eğitim-öğretim programı ve planı, eğitim etkinliği, öğretim yöntemi, zaman, mekan gibi öğelerin düzenlenmesi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrenim sürecinin akışını bozacak olumsuz davranışların kestirilerek önlenmesi, öğrenmeye elverişli bir ortam sağlanması ve bu düzenin sürdürülmesinde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yol, yöntem, teknik ve davranışlar ile kendi tutumlarına göre sınıf düzenini oluşturma biçimleridir (G.Sivri,2012:24).

Matematik:

Dil, din, ırk ve ülke tanımadan uygarlıklardan uygarlıklara zenginleşerek geçen sağlam, kullanışlı evrensel bir dil, bir ekindir. Birey için, toplum için, bilim için, teknoloji için vazgeçilmez değerdir. Yayılma alanına ve derinliğine sınır konulamayan bir bilimdir, bir sanattır

(<http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/math/MATogretimi.html>).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim Kavramı

Yönetim, bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran,1989:14).

İnsan ilişkilerinin olduğu her zamanda ve yerde yönetim var olmuştur. Tarihçilere göre yönetim düşüncesi ilkçağda yaşamış uygarlıklarda bile vardır ve zamanla değişim ve gelişim göstermiştir. Tarihçi Dantel A. Wien'e göre yönetimin başlangıcını, M.Ö. 5000'lere kadar gitmektedir (Aktan, 2003:1). Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kaynakların organize edildiği ve gelecekteki faaliyetlerin belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir süreçtir (Hodgetts, 1999:15). Yönetim süreci, örgütün işlerliğini sağlayacak her türlü yönetsel etkinliklerin, bir araya getirilmesi, izlenecek yöntemlerin belirlenmesi durumudur (Gözübüyük,1999:1). Ayrıca yönetim önceden belirlenmiş amaçları hayata geçirmek için gerekli olan insan gücü, para, zaman, malzeme, yer gibi unsurların daha ekonomik ve daha verimli şekilde kullanılmasını hedefleyen, karar verme ve bireyleri yönlendirme etkinliğidir (Ergun, 2004:3).

Yönetim; örgütü amacına ulaştırabilmek amacıyla elde bulunan bütün kaynakları en etkili ve verimli bir şekilde kullanma bilimi ve sanatıdır. Bir başka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Kısacası yönetim bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanat olarak kabul etmek gerekir (Erdoğan, 2008:7). Tanımda geçen "sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme" terimleri, yönetimin öncelikle bir süreç olduğunu; "sistematik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması" ifadesi, bir sanat olduğunu ve "ilke, kavram, teori, model ve teknikler"

ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır (Baransel,1979; Akt: Erdoğan, 2008:8).

Amaçların verimli ve etkili olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla insan grubunda işbirliğini sağlamaya yönelik faaliyetler yönetim uygulamalarını oluşturur. Yönetim uygulamaları toplumsal yaşam kadar eskidir. Ancak yönetim bilimi 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yönetim yüzyıllar boyunca deneyimlere dayalı olarak uygulanmış, çiraklık ve deneme yanılma yöntemiyle öğrenilen bir sanat özelliği taşımıştır. 20. yy.'da yönetim biliminin doğuşu ile yöneticilik bilime dayanan sanat olmuştur (İlgar, 2000:35).

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaya eğitim yönetimi denir (Taymaz, 2003:20).

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (İlgar, 2000:14).

Eğitim yönetimi birçok açıdan kamu ve iş yönetiminden ayrılır. Çünkü eğitim kendine özgüdür. Eğitim yönetimini özgün kılan ise eğitimin kendine özgü olmasıdır (Aydın M., 2000:167). 20. yüzyılda insanların eğitim ihtiyaçlarının artması yönetim bilimi içinde alt bilim dalı olarak eğitim yönetiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aynı zamanda eğitim yönetiminin de alt alanları ortaya çıkmıştır. Farklı amaçlara sahip eğitim kurumlarının aynı şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Örneğin farklı amaçlara sahip halk eğitimi merkezlerinin yönetimi ile bir ilköğretim okulunun yönetimi farklı yeterlilikler gerektirir (Ağaoğlu, 2005:5).

2.1.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf farklı uzmanlarca eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı (Aydın A. , 2003:1-2), okulun öğretim birimi ve davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği özel çevre (Demirtaş ve Güneş, 2002:141), eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, eğitim yönetiminin ise ilk ve temel basamağı (Sarıtaş, 2003:44) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim-öğretimin gerekleŖtiđi en önemli alan sınıftır. Eğitimin en temel amacı olan istendik yönde davranıŖ deđiŖtirme sınıfta gerekleŖir. Öğrenmenin tüm öğeleri (öğretmen, öğrenci, kaynaklar vb.) sınıf içinde bulunur. Bu öğeler birbiriyle ne kadar uyumlu ve koordine olursa sınıf yönetimi o kadar kaliteli olur. Bu yüzden eğitimin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk basamağı olup eğitim bilimleri alanında 1980' li yıllardan sonra geliŖmiŖtir. Ülkemizde 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinde okutulmaya başlanmıŖtır. Sınıf yönetimi eğitim bilimleri içinde birçok disiplinin etki alanındadır. Eğitimle ilgili ana bilim dallarının tümünden etkilenmiŖtir.

Sınıf yönetimi sınıfın amacını gerekleŖtirmek için sınıftaki öğretim kaynakları ile öğrencileri organize ederek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2008:1).

Farklı bir tanıma göre, sınıf ortamında bulunan bireylerin iŖbirliđini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için sarf edilen çabalardan toplamı olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında var olan her türlü mevcut kaynakla iŖ görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uđraŖma olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 2011:13).

Ünal ve Ada (2008:49) 'e göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde olumlu yönde davranıŖ deđiŖikliđini oluŖturma, olumsuz davranıŖları düzeltilme, iyi bir iletiŖim sistemi kurma ve geliŖtirme, sınıfta olumlu psikososyal bir iletiŖim oluŖturma, etkili ve verimli bir organizasyon oluŖturma ve zamanı etkili kullanma etkinlikleri olarak tanımlanmıŖtır.

Öğretmenin kiŖisel eğitim anlayıŖına göre, öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerekleŖtirebilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaŖtıracak sınıf koŖullarını oluŖturup geliŖtirmeye yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler grubuna sınıf yönetimi denir (KöktaŖ, 2003:1; BinbaŖıođlu, 1994:229).

Sınıf yönetimi sadece sınıftaki olayları ve öğrencilerin davranıŖlarını yönetme değildir. Sınıf yönetiminde asıl önemli olan öğretmenin öğretim etkinliklerini nasıl uyguladığı bu etkinlikleri nasıl örgütlediğidir. Bu nedenle sınıf yönetimi öğretim programı ve bu programın öğretmen tarafından nasıl uygulandığı ile de çok yakından ilgilidir.

Sınıf yönetimi; öğretmenin dersi planlamasından, sınıfı düzenlemeye, ilgili teknolojileri kullanmaya, doğru materyal seçmeye öğrencileri tanıma ve farlılıklarını dikkate almaya kadar bir çok etkinliğini kapsamaktadır.

Sınıf yönetimi kavramı çoğu kez disiplin ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Oysa sınıf yönetimi kavramı disiplin kavramından daha geniş bir içerik taşır. Bu kavram öğretmenlerin sınıf aktiviteleri, yardımlaşması ve üretken bir çalışma ortamını sağlaması için öğrencileri hazırlamasını öngörür. (Ünal ve Ada, 2008:49). Sınıf yönetimi sınıf kurallarını, öğretmenin öğrencilerin olumsuz davranışlarına yönelik tepkisini, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan sınıf ortamının oluşturulmasını içine alan bir süreçtir.

Sınıf yönetiminin etkili olması için bir çok özelliğin oluşması gerekir. Okulun belli bir sistem ve düzeninin olması, herkes tarafından bilinen ve kabul edilen okul kurallarının olması ve bu kuralların uygulanması, etkili sınıf yönetimi için önemlidir. Bununla birlikte sınıf içi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin iyi düzeyde sağlanması, öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve üzerinde durulması, öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması sınıf yönetiminde etkililiği artırır. Dersin iyi planlanması, kaynakların yerinde kullanımı, zamanın iyi yönetilmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için önlem alınması, öğretmenin ve öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili sorumluluklarının farkında olması sınıf yönetimini etkili kılan özelliklerdir.

Tanımlar incelendiğinde sınıf yönetimini diğer kurumların yönetiminden ayıran temel özellikler şunlardır:

1. Okul yönetiminin daha kısıtlı uygulama alanı olan sınıf yönetimini okul yönetiminden soyutlamak veya farklı düşünmek olanaksızdır. Okulun yönetim anlayışı doğrudan sınıf yönetimine etki eder. Okul idaresinin kabul ettiği disiplin kuralları okulun disiplin anlayışını etkiler, bu anlayış da sınıfın kurallarını belirlemektedir.
2. Sınıf yönetimine etki eden faktörlerden biri de okul kültürü ve iklimidir. Okulun kültürünü değerleri, okulda yaşanan olaylar, gelenekleri, tarihçesi oluşturmaktadır. Okulun psikolojik iç özellikleri ise okul iklimini oluşturmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetme biçimini olumlu okul iklimi ve paylaşılan okul kültürü pozitif etkiler.
3. Sınıf yönetimi sınıf düzeni ve öğretim olmak üzere iki ana boyut üzerine odaklanmıştır. Öğretmen sınıf düzenini korurken aynı zamanda etkin bir öğretim gerçekleştirmeye çalışmaktadır.
4. Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden biri de toplumsal kültürdür. Toplumun kültürü ve değerleri, çocuk yetiştirme ve ahlak anlayışı, ailenin yaşam biçimi sınıf yönetimini etkiler. Demokratik bir toplumda katı kuralların uygulandığı bir sınıf

yönetimi etkili olmaz. Sınıf yönetimi uygulamaları ve yaklaşımları ülkelerin kültürlerine göre farklılık göstermektedir.

5. Ülkelerin eğitim politikaları sınıf yönetiminde farklılıklar oluşturmaktadır. Müfredat programlarının içerikleri, öğretim metotları, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, ülkedeki eğitim yönetiminin yerinden veya merkezî yönetime sahip olması sınıf yönetimini yakından etkiler.

6. Sınıf yönetimini iç ve dış bir çok faktör etkilemektedir. Toplumun kültürel yapısı, medya araçları, ülkenin eğitim politikası, aile yapısı gibi dış etkenler yanında; sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci davranışları, sınıf kuralları, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı gibi iç faktörler etkiler.

7. Öğrencilerin sınıf seviyeleri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına göre sınıf yönetimi biçimi değişiklik göstermektedir.

8. Sınıf yönetimini etkileyen ana faktör öğretmenin yönetim yaklaşımıdır. Disiplin anlayışı ve sınıf yönetimi öğretmenin yönetime bakış açısına göre farklılık gösterir. Bir öğretmen sınıfı demokratik bir şekilde yönetirken başka bir öğretmen baskıcı bir yönetim anlayışı ile yönetir.

9. Sınıf yönetiminde amaç öğrencilerin davranışlarını yönetmektir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarının değiştirilmesi, olumlu davranışlarının devam ettirilmesi sınıf yönetiminin temelidir.

10. Öğretmenin yönetimi sınıf yönetiminde başarının temelidir. Öğretmen alan hakimiyetine sahip ve ders konusunda yeterli ise sınıf yönetiminde başarı artar. Sürekli kurallarla sınıf düzenini sağlamaya çabalayan öğretmen sınıf yönetiminde başarılı olamaz.

11. Sınıf yönetimi yaklaşımı öğrenci seviyesine, sınıfın yapısına, ortama, kültürel özelliklere göre değişiklik gösterir. Her zaman etkili ve geçerli olacak bir sınıf yönetimi yaklaşımı söz konusu değildir.

12. Etkili bir sınıf liderliği sınıf yönetimi açısından önemlidir. Öğretmen etkili liderlik davranışları sergileyerek sınıf yönetiminde daha başarılı olur (Çelik, 2012:6-7).

2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Aydın,A. (2003:2-27)'e göre sınıf yönetiminin boyutları olumlu öğretmen davranışları, öğretmen öğrenci ilişkileri, okul yönetimi, aile ve çevredir.

Çalık (2002:3-4)'e göre sınıf yönetiminin beş boyutu sınıfın fiziksel yapısı , öğretmenin kişisel özellikleri , zaman düzeni, öğretim etkinliklerinin planlanması ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir.

Jeanpierre (2004:664-675)'e göre sınıf yönetimi dört boyuttan oluşur. Fiziksel mekanın düzenlenmesi, zamanın düzenlenmesi, materyallerin düzenlenmesi ve disiplindir.

Başar (2001:4-5) sınıf yönetiminin beş boyutunu, plan-program etkinliklerinin yönetimi, zaman yönetimi, sınıfın fiziksel yapısının yönetimi, davranış yönetimi ve sınıf içi ilişki yönetimi olarak ifade etmiştir.

2.1.4. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni

Sınıf ortamının fiziksel düzeni sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu oluşturur. Sınıfın fiziksel özellikleri öğrenmeyi birinci derecede etkiler. Sınıfın fiziksel düzenlenmesi öğrenmenin kolaylaşması açısından son derece önemlidir. Ayrıca sınıfın fiziki yapısı öğrencinin kendini rahat, güvende ve mutlu hissetmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Sınıf ortamının öğretim etkinliklerini gerçekleştirmeye uygun ses ve akustik düzen, gürültü, ısı, oturma düzeni, renk, temizlik, ışık, görünüm, sınıfın yerleşim düzeni, eğitsel araçlar gibi özellikleri taşınması gerekir. Sınıfın içindeki kişi sayısı sınıf yönetiminin etkililiği üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenci mevcudu az olan sınıflarda sınıf yönetimi daha kolay ve etkili iken kalabalık olan sınıflarda sınıf yönetimi oldukça zordur.

Sınıfta sıraların ve masaların yerleri; öğrencilerin oturma biçimi, etkinlikler, derslerin özellikleri, öğrenci sayısı, sınıfın öğretim düzeyi, öğrenci özellikleri gibi değişkenlere göre belirlenmelidir. Sınıftaki araç-gereç eğitim öğretim etkinliklerinin gerektirdiği şekilde sınıfın düzenlenebilmesi için hareket edebilir nitelikte olmalıdır (Tabancalı, 2005:70). Öğretmenin tasarladığı öğretim etkinliğinin niteliğine göre sınıfın fiziksel durumunu düzenlemesinin etkili bir sınıf yönetimine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Celep, 2004:27-31).

Öğretmenin sınıf içinde bulunduğu yer de öğrenci açısından önemlidir. Öğretmenin bulunduğu yere göre etkileyebileceği alan değişmektedir. Bu durumda geleneksel olarak sınıfın ön tarafında oturmak ya da ayakta durmak arka taraftaki öğrencilerin daha rahat tavırlar sergilemelerine sebep olacaktır. Buna karşılık öğretmen ders

esnasında periyodik olarak yer değiştirmesi ise sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır (Celep, 2004:157).

Öğretmen sınıfın fiziksel düzenlemesini yaparken göz önünde bulunduracağı bazı hususlar vardır. Öğrencilerin tamamı öğretmeni ve birbirlerinin derse katılımını kolaylıkla izleyebilmelidir. Sınıftaki öğretim araç-gereçlerine rahatlıkla ulaşabilmeli ve sınıfta yeterli hareket alanı bulunmalıdır.

2.1.5. Plan Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan program etkinlikleri oluşturur. Dersin öğretim programına uygun olarak yıllık, günlük planlarının yapılması sınıf yönetimi açısından son derece önemlidir. Ders planları yapılırken etkinliklerin ve etkinlik süreçlerinin belirlenmesi, gerekli araç gereçlerin tespit edilmesi ve sağlanması, ders içeriğine göre uygun yöntemlerin seçilmesi, öğrencilerin özelliklerinin ve hazır bulunuşluklarının belirlenmesi bu boyutta ele alınabilir.

Plan program etkinliklerini iyi düzenleyen bir öğretmen sınıfta iyi bir öğretim lideri olarak sınıfı yönetir. Öğretmenin plan program etkinliklerini yaparken öğretim programındaki temel amaçlar doğrultusunda yıllık, ünite ve ders planları hazırlaması gerekir.

Başarılı bir sınıf yönetimi için eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik planlar yapılmalıdır. Öğretmen planın yanında istenmeyen davranışları ortaya çıkaran olayları hesaba katarak davranış sergilemeyi de başarılı bir sınıf yönetimi için ihmal etmemelidir (Terzi, 2002).

Öğretmenin öğretim yöntemi açısından bazı yönetim becerilerine sahip olması gerekir. Bunlar:

- Öğretmen dersin amaçlarını açık şekilde ifade etmelidir.
- Dersin konusu ile ilgili güdüleyici olabilecek olumlu yaşantılarla derse başlamalıdır.
- Öğrencilerin dikkatleri çeşitli etkinliklerle sürdürülmelidir. (Jones ve Jones, 1998:258 , Akt: Celep, 2004:111-114).
- Etkinlikler boyunca öğrencinin öğrenme davranışları gözlenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.
- Etkinlik, ders ve gün sonlarında özetlemeler yapılmalıdır.

Etkinlikler arası geçişlerin yönetimi de öğretim etkinliğinin sağlıklı şekilde yürütülmesi açısından önemlidir. Öğretmen etkinlikler arası geçişlerde sınıfın kontrolünü kaybetmemelidir. Bunun için bir önceki etkinliğin bitiş zamanı ve sonraki etkinliğe ne zaman geçileceği açıkça belirtilmelidir. Öğretim etkinliğinin akıcılığını sağlayabilmek öğretmenin sahip olması gereken becerilerden biridir. Bunun için öğretmenin yanlış davranışları önleyebilmesi, dersi dengeli yönetebilmesi ve grup bütünlüğünü sürdürebilmesi gerekmektedir (Celep, 2004:114-124).

Plan-program etkinlikleri yapılırken öğretmenin ders işleyiş yöntem ve tekniklerini belirlemesi de gerekir. Ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde ise, öğretmenin anlatılacak konunun özellikleri, derste kullanabileceği araç-gereçler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, dersliğin fiziksel özellikleri, kendisinin anlatacağı konu ve kullanılacak öğretim yöntem tekniğine ilişkin bilgi birikimi de önemlidir (Ağaoğlu, 2005:9).

2.1.6. Zaman Yönetimi

Zaman, bireyler ve okullar açısından sınırlı bir kaynaktır (Karlı, 2005:170). Bu nedenle akılcı şekilde kullanılmalıdır. Yönetim süreçlerinin kritik bir ögesi olan zaman yönetimi, belirli zaman dilimlerinde belirli etkinliklerin gerçekleşmesini zorunlu kılan sınıf yönetimi açısından da dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur (Erkılıç, 2005:121).

Öğretimin amaçlarına ulaşması öğrenme için ayrılan zamanın verimli kullanılmasına ve yeterli zamanın ayrılmasına bağlıdır. Sınıf içi etkinliklere yeterli zamanın ayrılması, sınıftaki davranış bozukluklarını düzeltmek için harcanan zaman, öğrencinin devamsızlığının en aza indirilmesi zaman yönetimi boyutu içinde yer alır. Öğretmen sınıfta geçirdiği zamanın büyük bölümünü öğretimin amaçlarının gerçekleşmesi için gerekli etkinlikler için kullanılmalıdır. Sınıfta zamanın boşa harcanmasına neden olacak faaliyetlerden kaçınmalıdır. Sınıftaki süreçlerin, etkinliklerin planlanması ve zamanlamanın iyi yapılması bu açıdan önem taşımaktadır.

Zamanın iyi kullanılması öğrenci başarısının artırılması ve disiplin problemlerinin azaltılması için önemlidir. Zamanın etkili kullanılmasıyla öğrenciler öğretme-öğrenme ortamına daha çok maruz kalırlar. Ayrıca meşgul öğrenciler sorun davranışları yapmaya da vakit bulamazlar (Özkılıç, 2003:87).

Etkili zaman yönetimi öğretmenin kendini harap ederek durmadan çalışması değil, yapacağı işleri ayrıntılı bir şekilde zamana göre planlamasıdır. Öğretmenler sene başında bir iki hafta boyunca işin ve verimli yönetmelerin nasıl yapılacağına ilişkin kurallar koymalı ve bu kuralları öğretmeye çalışmalıdırlar. Böylece öğrenciler uydukları kurallarla aslında zamanın etkili kullanılmasına katkıda bulunmuş olurlar (Özkılıç, 2003:91).

Sınıfı yönetmek, sınıfta geçirilen zamanı, öğretimi gerçekleştirmek için etkin ve verimli yönetmektir. Dolayısıyla sınıf yönetiminin en önemli unsurlarından birisi de zaman yönetimidir (Aydın A. , 2003:95). Etkili bir sınıf yönetimi performansı göstermek isteyen bir öğretmenin zaman yönetimi konusunda bilgili olması ve bu bilgisini sınıf yönetimi esnasında kullanması gerekmektedir.

Sınıf içinde zamanın iyi yönetilmesi son derece önemlidir. Bunun için yapılması gerekenler aşağıda belirtilmiştir:

1. Etkili bir zaman yönetimi için öğretmen dersten önce öğretimin amaçlarını tespit etmelidir.
2. Dersin amaçları belirlendikten sonra amaçların gerçekleşmesi için hangi etkinliklerin kullanılacağı ve bu etkinliklerin sırası belirlenmelidir.
3. Etkinliklerin önemine göre her birine ayrılacak öğretim süresi belirlenmelidir (Ağaoğlu, 2005:11-12).

2.1.7. Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesi

Sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin özelliği öğretimin amaçlarının gerçekleşmesini etkiler. Bu nedenle öğretmen öğrenci ilişkisinin iyi düzenlenmesi önemlidir. Öğretmen öğrenci ilişkisi birebir bir ilişkidir. Bu ilişkinin yapıcı insancıl karşılıklı anlayışa dayalı bir ilişki olması sınıf yönetiminin davranışların düzenlenmesi boyutunu da etkiler. Sınıfta uyulacak kuralların öğrencilerin fikirleri alınarak belirlenmesi, yaşanacak sorunların çözümünün kolaylaştırılmasına yönelik ilişki düzenlemeleri sınıf yönetiminin başarısı açısından çok önemlidir. Eğitim öğretimin amaçlarının kolayca gerçekleştirileceği bir sınıf ortamı olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi ve demokratik bir sınıf iklimini gerektirmektedir.

Öğretmen öğrencilerini her açıdan tanımak ve olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmek için sınıfta çift yönlü bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen öğrenciyi çok fazla kısıtlamamalı, öğrenci katılımını desteklemelidir. Öğrencinin de

iletişim sürecine katılması sayesinde öğretmen öğrenciden dönüt alır ve eğitimin akışını düzenleyebilir. Bu açıdan eğitimde çift yönlü iletişim çok önemlidir (Porgalı, 2003).

Sınıf içi ilişkilerin bir başka boyutu da akran ilişkileridir. Öğrenciler arası ilişkilerin sağlıklı şekilde oluşturulması da olumlu bir sınıf atmosferi için önemlidir (Celep, 2004:85). İletişim sadece öğretmen ve öğrenciler arasında değildir. Öğrenciler de kendi aralarında iletişim kurmakta ve bu iletişim sınıfı en az öğretmen öğrenci iletişimi kadar etkilemektedir.

Sınıfta öğrenci-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı oluşturulabilmesi için, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir şekilde oluşturulması için şu noktalar önemlidir:

- Şeffaflık ve açıklık,
- Önem vermek,
- Birbirine ihtiyaç duymak,
- İhtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilmek ve birbirinden farklı davranabilmektir.

Öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerine özen göstermelidir. Çünkü öğretmenin gösterdiği özen öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin sağlıklı olmasına ve takım ruhu oluşmasına yardımcı olacaktır. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine de yardımcı olan, sınıfın etkili bir takıma dönüştürülebilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2005:9-10).

2.1.8. Davranışların Düzenlenmesi

Beşinci boyut , davranış düzenlemelerinden oluşur. Öğretmen öğrencilerinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesinden kendisini sorumlu görmelidir. Bunun için de öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmalıdır. Sınıf içinde olumsuz davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıfın fiziksel düzeninin istenilen davranışları ortaya çıkaracak şekilde oluşturulması, sınıf kurallarına uyulması için gerekenlerin yapılması, olumlu sınıf iklimi oluşturulması önemlidir. Bundan dolayı öğretmen öğrencilerin kişisel ve takım gereksinimlerini dikkate almalıdır.Öğrenci hizmetlerine katkıda bulunmalıdır (Çalık, 2002:4)

Sınıf yönetiminin başarısı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranıyorlarsa o sınıfta yönetim sorunu yok demektir. Ancak, olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözlemlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında sorun olup olmadığını belirleyebilmeleri için öncelikle beklenen ve istenmeyen ya da olumsuz davranışların neler olduğunu bilmeleri gerekir (Erden, 2005:34).

Sınıftaki istenmeyen davranış bu boyutun öne çıkan kavramıdır. Olumsuz davranış öğrencilerin beklenen davranışları yapmaması (ders dinlememek), yapmaması gereken davranışları yapması (izinsiz konuşmak) olarak tanımlanmaktadır (Supaporn, Dodds ve Griffin 2003; Akt:Ekşi, 2004:278). Bir başka tanıma göre, Türk ve İngiliz öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ise, öğretmenler, olumsuz davranışları ders akışının (öğretim ve öğrenme sürecinin) kesintiye uğratan tüm etkinlikler olarak tanımlamışlardır (Türnüklü ve Galton, 2001; Akt:Ekşi, 2004:278).

Bir davranışın istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilmesi için şu özelliklerden en az birine sahip olması gerekmektedir (Korkmaz, 2005:217):

- Dersi engeller
- Diğer öğrencilere zarar verir
- Araç-gerece zarar verir
- Diğerleriyle sosyalleşmeyi engeller

Öğretmenlerin olumsuz davranışları başarılı bir biçimde önlemek için bu davranışların sebeplerini bilmeleri gerekir. İlgar (2000: 168-170) 'a göre sınıf içinde olumsuz davranışlara yol açan nedenler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Dersten sıkılma
- Otoriteye karşı gelme isteği
- Dikkat çekme
- Kuralların olmayışı veya öğrenci tarafından bilinmemesi
- Akademik başarı eksikliği
- Duygusal sorunlar
- Öğretmen kaynaklı sorunlar
- Öğretmenin toplumsal beceri noksanlığından kaynaklanan istenmeyen davranışlar

- Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar
- Fiziksel ortamdan kaynaklananlar

Sorun davranışları yönetmek için öğretmenin bilmesi ve uygulaması gereken bazı ilkeler vardır. Öğretmen öncelikle rahatsız olduğu davranışı açık olarak ifade etmelidir. Davranış ve davranışı sergileyen kişi net olarak belirtilerek işe başlanmalıdır. Öğretmen sorun davranışı yönetirken diğer öğrencilerin çalışma ortamını kendisi bozmamalı, yani tutarlı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi tehdit etmek yerine daha kalıcı bir çözüm olan güdülemeye başvurmalıdır. Son olarak da olumsuz davranışa iş işten geçmeden müdahale edilmeli, zamanlama yerinde olmalıdır (Celep, 2004:257-259).

Sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması davranışların düzenlenmesi açısından son derece önemlidir.

Sınıfta öğrenme belli bir düzen içinde gerçekleşir. Bu düzen de tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin belli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi ile sağlanabilir. Sınıf kuralları sınıfın düzeni, etkinliklerin verimliliği öğretim başarısı açısından son derece önemlidir. Sınıfın yapısı ve sınıftaki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin özellikleri kuralların mutlaka koyulmasını ve uygulanmasını gerektirir.

Sınıfta uyulacak kuralları belirleyen ilkeler şunlardır:

1. Sınıfta uyulması gereken kural sayısı az olmalı (uyulması mümkün olmayan kurallardan kaçınmak gerekir).
2. Kurallar öğrencilerin kabul edebileceği, onların faydasına olduğunu düşündükleri özellikte ve öğrencilerin anlamlı olmalı
3. Kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmeli ve iyi anlatılmalıdır (Arı, 2008:161).

Sınıf kuralları sınıfta düzenin sağlanması için son derece önemli olmakla birlikte hem öğretmenin hem de öğrencinin haklarını korur. Kuralların olduğu yerde öğretmen daha kolay ve etkili kararlar alırken öğrencilerin de sosyalleşmesi sağlanır . Sınıf kuralları öğrencilerin hem öğretmenle hem de arkadaşlarıyla ilişkilerini yönlendirir, objektif davranmayı sağlar. Keyfi davranışları engeller.

Kurallar ders akışını bozacak fiziksel sakatlanmaları ya da ders araç-gereçlerine zarar verecek hareketleri önler, istenmeyen davranışları sınırlandırır (Aksoy, 2002:16).

2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel yaklaşımda öğretmen kuralları tek başına belirler ve öğrencilerden bu kurallara sorgulamadan uymasını bekler. Öğretmenin amacı kendi isteklerini öğrencilerin yerine getirmesidir. Öğretmen bilgi aktaran öğrenciler ise bu bilgileri sorgusuz doğru kabul ederek ezberleyen konumundadır.

Bu yaklaşımda bütün uygulamalar yani sınıf düzeni, iletişim, sınıf içi ilişkiler, eğitim öğretim süreci, davranış değiştirme, zaman yönetimi gibi etkinliklerin hepsi öğretmen merkezi olarak yürütülmektedir. Öğretmen sınıf içinde istediklerinin yerine getirilmesini beklemektedir. Sınıfta olumsuz bir davranış ya da durum oluştuğunda çabucak tepki vermektedir (Güneş, 2013:32).

Geleneksel sınıf yönetiminin amacı düzeni korumaktır. Düzeni korumak riski de beraberinde getirir. Çünkü bu yaklaşımda öğretmen, her an öğretimi kesebilir, dersi tehlikeye sokabilir. Öğretmen en küçük olumsuz davranışa dahi tepki gösterir, emir verme eğilimindedir. Önemli olan düzendir. Öğrenci, dersin kesilmesi düzenden önemli değildir. Bundan dolayı geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretim süreci sık sık kesintiye uğrar (Çelik, 2012:9).

2.2.2.Çağdaş (Demokratik)Yaklaşım

Sınıf yönetiminin merkezine öğrencinin alındığı, otoritenin yerine etkileşmeye bıraktığı sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Öğretmen liderlik davranışı ile öğrenciyi etkilemekte, onu önemsedğini hissettirmektedir. (Ünal ve Ada, 2008:59).

Demokratik yaklaşım, kurumdaki insan faktörüne yönelik bir süreçtir. Geleneksel sınıf yönetiminde etkili olan otoritenin yerini bu yaklaşımda etkileşme almıştır (Aytekin, 2002:82). Sınıf içi kararlar grup tartışmalarından sonra grupça alınır. Kararlar alınırken öğretmen yalnızca rehber, yardımcı olan ve liderdir (Sarı ve Dilmaç, 2004:71).

Çağdaş sınıf yönetimi anlayışının iki önemli ilkesi vardır. Bunlar:

İlke 1: Her öğrencinin ilgisinin dersin içeriğine çekilmesinden kaçınılmalıdır. Her zaman içerik odaklı tekniklerden yararlanmak mümkündür. Odaklanma ilkesinde

öğrenciyi sürekli ders içeriğine çekme konusunda çaba harcanır. Bununla birlikte öğrencinin zihninin dağılması önlenmeye çalışılır. Kounin, etkili sınıf yöneticisinin temel özelliklerinden birinin, derste zamanlama ve geçişleri iyi düzenlemek olarak belirtmiştir. Başarılı öğretmenlerin dersin doğal akışını kesmedikleri saptanmıştır. Etkili sınıf yöneticileri, kontrolden çok içsel denetime odaklanmıştır.

İlke 2: İçerik yönelimli teknikler öğretim amaçlı kullanılmadığı zaman, sonuçta yavaş yavaş ve gönülsüzce içerik dışı teknikler kullanılmaya başlanır. Bu durumda tehlikeli olaylar meydana gelebilir. (Rinne, 1997; Akt: Çelik, 2012:9-10).

Çağdaş yönetim anlayışıyla sınıfı yöneten öğretmen, öğrencilere farklı seçenekleri sunmakla yetinir; öğrencilerin kendi kararlarını almalarına olanak tanır. Böylece öğrenciler, aralarındaki iş bölümünü kendileri yaparlar, birlikte çalışacakları ödevleri kendileri seçerler. Demokratik eğilimli bir öğretmen öğrencilerinin lideri gibi davranır. Böyle bir öğretmenin sahip olduğu özellikler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Sınıfta liderlik yaparak gerekli olduğu kadar disiplini sağlar,
- Öğrencilere güvenir ve öğrencilerin de kendisine güvenmesini sağlar,
- Öğrencilerin kendisinden rahatlıkla yardım istemesini sağlar,
- Öğrencilerin işbirliği yapmasını teşvik eder, rekabet etmelerini önler,
- Öğrencilere sunduğu sınıf ortamı samimi ve arkadaşçadır,
- Derslerde takım çalışmasına önem verir,
- Öğrencilerin hatalarını öğrenme aracı olarak görür, öğrencilerin hatalarını düzeltmelerini öğrenmesini sağlar (Charles ve diğerleri, 1996; Akt: Sarı ve Dilmaç, 2004:71).

2.3. Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf yönetiminde bir çok model vardır. Bu modellerin ortaya çıkmasında eğitim alanındaki gelişmeler ve toplumsal gelişmeler etkili olmuştur. Öğretmen bu modelleri kendi disiplin yaklaşımlarına ve liderlik tarzlarına göre seçer ve uygular. Modellerin seçimi yapılan etkinliklerin niteliğine, öğrencilerin özelliklerine, kaynaklara, amaçlara ve ihtiyaçlara göre değişebilir.

Okul ve sınıf yönetimi modelleri değişen dünyayı da dikkate alarak zaman içinde dönüşümler yaşamıştır. Bu değişimler bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küreselleşme, insan haklarına verilen önemin artması, demokrasi bilincinin

yaygınlaşması, bireysel öğrenme, ekonomik ve sosyal iyileşmeler vb. olarak sayılabilir (Taş, 2008:133).

Böylece, öğretmenlerin sınıflarında daha çok geleneksel ve tepkisel olarak uyguladığı bireye önem vermeyen sınıf yönetimi modeline, bireye önem veren önlemsel (proaktif), gelişimsel, sorumluluğa dayalı ve bütünsel sınıf yönetim modelleri de eklenmiştir. Altı başlık altında incelenen bu modeller

otokratiklikten	demokratikliğe
şekil yönelimliden	amaç yönelimliye
formallikten	informalliğe
öğretmen merkezli	öğrenci merkezliğe

giden bir farklılaşmanın olduğu izlenmektedir.

Öğretmenin bu modelleri tercih etmesi durumuna göre, sınıfın öğrenme ortamın yönlendirilmesi, öğrenci davranışları, sınıfın atmosferi ve öğretmen davranışları farklılaşabilmektedir. Ayrıca öğretmen okulda var olan yönetim anlayışından da etkilenebilmektedir.

Öğretmenin geleneksel, tepkisel, gelişimsel, önlemsel, sorumluluğa dayalı ve bütünsel sınıf yönetim modellerini bilmesi ve öğrencilerle ilişkilerinde, olumlu öğrenme ortamı oluşturmada, sınıfta istenmeyen davranışları önlemede, "öğrencilerin kendine özgünlüğü" de dikkate alarak "destekleyici bir şekilde" bu modelleri uygulaması gerekmektedir (Taş, 2008:133-134).

2.3.1. Tepkisel Model

Tepkisel modelde amaç sınıfta meydana gelen olumsuz davranış ya da durumların değiştirilmesidir. Bu nedenle sınıf içinde olumsuz bir davranış ya da durum meydana geldiğinde tepki verilmektedir. Etkinlikler grup yönelimliden çok birey yönelimlidir. Öğretmenin bu modeli sınıfta sıkça kullanması sınıf yönetimi yeterliliklerinin az olduğunun göstergesi olarak düşünülür. Modelin, en belirgin zayıf yönlerinden biriside her tepkinin mutlaka karşı bir tepkiyi doğuracağıdır. Öğretmen bu modeli kullanırken çok dikkatli olmalıdır. Öğrenciyi yok sayan, onlara değer vermeyen davranışlar içerisine girmemelidir. Olumsuzluk durumunu açık bir şekilde ortaya koyan anlaşılır betimleyici bir dil kullanılmalıdır (Taş, 2008:137).

Temel (2006)'e göre öğrencilerin sorunlarına müdahale etmek yerine, onlara sorunlarını çözme konusunda destek verilmelidir. Böylece öğrencilerin bağımsız iş

yapma ve yaratıcılık becerileri de geliştirilmiş olacaktır. Öğrenciye ceza vermek yerine, ona kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini öğretmek eğitim açısından daha faydalı bir öğretmen davranışıdır.

2.3.2. Önlemsel Model

Üre (2003; Akt:Sarı ve Dilmaç: 2004:67) ye göre önlemsel model planlamaya bağlı olarak, geleceği tahmin etme ve olumsuz davranışları olmadan önlemeye dayalıdır. Bu model sınıfta problem çıkmasına imkan vermeyen bir sistem oluşturmayı ve tepkisel modele ihtiyacı azaltmayı amaçlamaktadır. Sınıf içinde kural dışı hareketlere imkan tanımayan bir sosyal düzen kurmaya çalışır. Etkinlikler daha çok gruba yönelik olup bireysel etkinlikler azdır. Örneğin, öğrenci kurallara uyduğunda hiçbir ceza ile karşılaşmaz veya taktir ile ödüllendirilir. Diğer yandan; öğrenci, ne zaman kurallara uymazsa cezalandırılır. Bir süre sonra öğrenci cezadan kaçınmak için kurallara uyar. Böylece, kurallara uymak ile uymamak arasındaki farkı da öğrenmiş olur.

Önlemsel modelle, sınıf içinde ders akışını bozacak problemlerin meydana gelmesine imkan tanımayan düzenlemeler yapıldığı için, öğretmenin tepkisel modele başvurma olasılığı da azaltılmış olmaktadır. Bu model, öğrenme ortamını etkileyebilecek olası sorunlarla ilgili her zaman ikinci bir planın (B planı) oluşturur. Böylece, sınıf ortamının oluşabilecek olumsuzluklardan daha az etkilenmesi sağlanmış olur (Taş, 2008:138).

Önlem almada aşırıya kaçılması öğrencileri eğitim ortamından uzaklaştırarak okul dışında başlarına gelecek problemlerin çözümünde yetersiz kalmalarına neden olur. Bu tür uygulamalar sınıf yönetiminde öğretmene yardımcı olmayacağı gibi, öğrencilerin sosyalleşmesini ve sınıfta sevgi ve saygı ortamının gelişmesini de engelleyecektir (Taş, 2008:138).

2.3.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel modelde öğrenci davranışlarının incelenmesinde ve düzenlenmesinde gelişim psikolojisinin ilkeleri temel alınır ve uygulanır. Bu model insan davranışlarının, bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluştuğu düşüncesine dayanır. Bu nedenle öğretmen sınıfı yönetirken öğrencilerin bu gelişim özelliklerini hesaba katar. Böylece öğrencilerle

daha kolay iletişim kurabilir, anlaşmazlık ve çatışmalar derinleşmeden çözülebilir (Yaka, 2006:42).

Öğrencinin her yaşta gelişim özellikleri farklıdır ve her yaşa göre sınıf yönetimi modeli de değişir. Onuncu yaşa kadar öğretmen sınıf yönetiminde çok etkilidir. On-on iki yaş arasında sınıf yönetiminde öğretmen daha az etkilidir. Çünkü bu dönemde öğrenciler sınıf düzenine uyma ve öğretmenin sözünü dinleme eğilimindedir. On iki-on beş yaşlar arasında ise otorite ve kuralları sorgulamaya başlarlar. Öğrenciler için arkadaşları tarafından takdir edilme önem kazanır ve bunun için de öğretmeni zor duruma düşürmeye çalışabilirler. On beş- on sekiz yaş arasında ise sınıfı yönetmek kolaylaşır. Öğrenciler kimlik gelişimleri tamamlanmaya başlamıştır ve buna uygun davranmaya çalışırlar. Üniversite yıllarında ise sınıf yönetimi sorunu çok azdır. Bireyselleşme, kendini geliştirme, farklılaşma öne çıkmaktadır (Taş, 2008:140).

2.3.4. Bütünsel Model

Bu model yukarıdaki modellerin tümünü kullanmaya dayalı sentezdir. Bütünsel modelde olumsuz davranışları önleme ve ortadan kaldırma amaçlanır. Bireyle birlikte gruba da yönelme söz konusudur. Bu modelde öğrencinin gelişim dönemi ve özellikleri de göz önünde bulundurulur. Bütünsel modele aynı zamanda sistem modeli de denebilir. Bu modelde sınıf içi ve dışı birlikte ele alınır (Çelik, 2012:9). Sistemin amacı girdilerini iç ve dış çevreden alarak tespit edilen amaçları gerçekleştirecek biçimde işleyerek toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre bireyler yetiştirmektir (Ünal ve Ada, 2008:61). Bu modelde olaya, daha bütünsel ve geniş açıdan, tüm farklılıkları dikkate alarak, yaklaşmak söz konusu olmaktadır. Daha pragmatik bir yaklaşımdır (Yaka, 2006:43).

Bu anlayışla öğretmen sınıfını yönetirken, öğrencileri eğlendirir ve mutlu etmek için çaba gösterir. Derste bulunmaktan öğrenciler rahatsızlık duymazlar. Öğretmen, sınıfına kendini vererek girer. Öğrencilerin fiziksel durumlarına ve psikolojik özelliklerine dikkat ederek sınıfı yönetir. Örneğin öğrencilerin yaş günü, hastalığı, barınma sorunu, ailelerinin gelir durumu, devamsızlığı öğretmen için önemlidir. Sınıfa sadece girip dersi bir şekilde anlatıp çıkmaz. Ayrıca, sınıf yönetiminde tutarlıdır (Taş, 2008:141).

Öğretmenler sınıf yönetimi anlayışlarını kendi tecrübelerine dayanarak oluştururlar. Kendilerine özgü bir sınıf yönetimi tarzı geliştirirler. Ancak okulun yönetim anlayışı da öğretmenin sınıf yönetimi modelini seçmesinde etkilidir. İngiltere'de her okulun öğrenci davranışlarını yönetme politikası vardır. Öğrencilerin davranışları öğrenim hayatına başladıkları andan itibaren buna uygun olarak yönlendirilir. Öğretmenlerde sınıf yönetiminde bu politikaya uygun modeli seçer. Okulların öğrenci davranışlarını nasıl yöneteceklerine dair planlarının olması öğretmenin sınıf yönetimi modelini seçmesinde etkilidir.

Yukarıdaki yaklaşımların hiç biri tek başına sürekli kullanılabilirlikte yeterli değildir .

Sonuç olarak bu modeller, öğretmene sınıf yönetimi konusunda bir zenginlik ve çeşitlilik sunmaktadır. Öğretmenler gerek kendi mesleki özelliklerine, yeterliklerine, tecrübelerine göre; gerekse öğrencilerin özelliklerini, dersin, sınıfın ve okulun niteliklerini dikkate alarak bu modellerden birini veya bir kaçını uygulayabilirler. Hatta kendileri yepyeni bir model de oluşturabilirler (Yaka, 2006:43).

2.4. Sınıf Yönetimine Etki Eden Bazı Değişkenler

Öğretmen ve öğrencilerin psikolojik durumları, sınıfın fiziksel durumu, dış etkenler sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmen bu etkenlerin neler olduğunu bilirse sınıfını etkili bir şekilde yöneterek sınıfındaki sorunları çözmeye başarılı olur (Taş, 2007:37).

Sınıfta ve sınıf dışında sınıf yönetimini etkileyen bir çok faktör vardır. Bu nedenle öğretmenlerin yönetim becerileri önem kazanmaktadır. Sınıf dışında aile, okul, çevre ve diğer faktörleri içinde bulunduran geniş bir alan öğretmenin etkisi altındadır. Öğretmen bu alanları da dikkate alan bir yönetim becerisine sahip olmalıdır.

Öğrenci davranışlarında da aile, okul, toplumsal çevre, öğretim teknik ve metotları, eğitim programı, öğrenci nitelikleri, sınıf ortamı ve yapısı, öğretmenin nitelikleri etkilidir (Akar, 2005:63). Bu bölümde sınıf yönetimini etkileyen öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı, araç ve gereçler, çevre, okul ve aile gibi unsurlar ele alınacaktır.

2.4.1. Öğretmen

Öğretmen eğitim-öğretimin temel öğelerinden biridir. Öğretmenin bir çok özelliğe sahip olması gerekir. Öncelikle öğretmen mesleğini sevmelidir. Yaratıcı ve bilimsel düşünebilen bir birey olmalı ve bunu sınıf içinde uygulamalıdır. Öğretimin gerçekleşmesine rehber olmalı, öğrencinin gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını iyi bilmelidir. Bununla birlikte toplumun değerlerine saygılı, insan ilişkilerinde başarılı olmalıdır.

Ellis ve Sinclair (1989, Akt: Otrar, 2004:302), öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmek konusunda öğrencilere yardım etmenin önemini kavraması gerektiğini belirterek, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğüne değinmektedirler. Öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin araçsal rolü, derslerin içeriği ve öğretimde izlenen yöntemler konusunda öğrencilerle fikir birliği sağlamak, öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri olduğunu fark etmelerine destek olmak, öğrencilere öğrenimleri ile ilgili olarak deneyim kazandıracakları öğrenme ortamları hazırlamak, onların öğrenimleri hakkında çıkarımlar yapmalarına imkan vermek, gerektiğinde rehberlik yapıp onlara yol göstermek etkili öğretimin temel ilkelerindedir.

Öğretmenin psikolojik durumu, değerleri, davranışları, mesleğine karşı tutumu, yöntem teknik ve program bilgisi, alan bilgisi mesleğe yönelik ilgi ve sevgisi, sınıftaki öğrenci algısı ve öğrencilerden beklentileri etkili öğretmenlik yapmasında önemli rol oynar (Akar, 2005:74). Öğretmenin öğrenciye bakış açısı seçeceği sınıf yönetimi anlayışını belirler. Öğrenciyi değerli bir birey olarak gören öğretmenle elinden gelen her şeyi yapmasına rağmen başarılı olamayacak bireyler olarak gören öğretmen davranışları birbirinden farklı olacaktır.

Sınıfta uygulanacak etkinlikleri planlamak ve etkinliklerin bu plana göre uygulanmasını sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili tüm boyutları, yöntem ve ilkeleri bilmelidir.

Öğretmenin görevi sadece ders anlatmak değil, aynı zamanda davranışları ve sözleriyle öğrencilere örnek olmaktır. Araştırmalara göre nitelikli bir sınıf yönetimi için örnek öğretmen tutumları aşağıdaki gibi olmalıdır (Bonstingl; Akt: Şişman; Turan, 2002:120):

- Saydam bir sınıf ortamı oluşturmak, başkalarına saygılı ve açık görüşlü olmak
 - Sürekli öğrenme isteğine sahip olmak, değişime ve gelişime açık olmak
 - Öğretim süreciyle ilgili yenilikleri, yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeye ve uygulamaya istekli olmak
 - Etkili olmadığını düşündüğü yöntem ve teknikleri uygulamaktan vazgeçmek,
 - Sınıfta kontrolü sağlama çabasından uzaklaşmak,
 - Yeni öğrenme stratejilerini uygulama arzusu içinde olmak,
 - Öğrenmeye rehber olmak ve öğretim sürecini değerlendirmek.
- Özyürek (2005:18-19)'e göre sınıfını etkili yöneten öğretmen;
- Öğretme işine uzun zaman ayırır,
 - Sınıfta neler olup bittiğinin farkındadır,
 - Birden fazla işi aynı anda yapabilir. Örneğin bir gruba etkinlikte yardımcı olurken aynı anda sınıfın diğer bölümlerini de kontrol edebilir.
 - Öğrencilere sürekli işaret verir,
 - Sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerini yönlendirecek şekilde düzenler, Bunlara ek olarak sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi için öğretmen:
 - Sınıflarındaki özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanımalı ve o öğrencileri için özel yönetim yaklaşımları belirlemelidir,
 - Öğrencilerin göstermesi muhtemel istenmeyen davranışlarının farkında olmalı ve bu davranışlar yaşanmadan tedbirleri almalıdır.
 - Öğrencileri, velileri ve okul yönetimi ile iyi iletişim kurmalıdır.

2.4.2. Öğrenci

Eğitim gereksinimini karşılamak için bir eğitim kurumuna devam eden bireye öğrenci denir (Fidan ve Erden, 1998:54). Okuldaki tüm etkinliklerin ana unsuru öğrencilerdir. Eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler öğrenciler üzerine yoğunlaşmıştır (Cerit, 2003:72).

Sınıf yönetimini öğrencilerin özellikleri etkiler. Öğrencilerin psikolojik durumu, başarı ve başarısızlıkları, gelişimsel özellikleri, yaşları, kültürel ve ailevi özellikleri sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Örneğin kendini ifade edemeyen, kişiliği gelişmemiş, ilgi çekme meyili yüksek olan kişilerden oluşan bir sınıf, öğretmenin

sınıf içi çalışmalarını etkiler. Üniversitelere, okul türlerine ve çeşitli bölgelere göre sergilenen sınıf içi öğrenci davranışlarında önemli farklılıklar vardır (Erdoğan, 2011:27-28).

Öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin eğitime ve okula bakış açısı olumlu ise çocuk bunu sınıf ortamına taşır. Okul ortamı öğrencinin sınıfta rol üstlenmesini etkiler. Sınıf içinde öğrenci işbirliğine yönelik hareket ediyorsa öğretmenin de öğrenciyi yönlendirebilme kabiliyeti artar (Özden, 2003:32-60).

Öğrencilerin davranışlarının temelinde okula ve sınıf yaşamına bakış açıları, öğretmen ile ilişkileri vardır. Öğrenciler sınıf kurallarına uymayı, öğretmeni dinlemeyi seçebildikleri gibi; aksine öğretmenin isteklerini duymama, sorgulama, isteklerden kaçınma davranışlarını da seçebilirler.

Öğretmenin öğrencisini iyi tanması ve anlaması onun sorunlarını çözmesini ve okula uyumu sağlar. Öğretmen öğrenciyi tanımak için aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir:

- Öğrencinin biyolojik gelişimi,
- Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri ve bu ilişkilerden çıkarılacak sonuçlar,
- Öğrencilerin ilgileri, bilişsel yetenekleri, ihtiyaçları ve davranışları konusundaki bilgiler,
- Öğrencinin ailesel özellikleri,
- Öğrencilerin uyumunu izlemekte faydalı olabilecek eleştiriler (Pounds, Garretson, 1967; Akt:Bursalıoğlu, 2012:49).

2.4.3. Sınıf Ortamı

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği eğitsel etkileşim ve iletişimin olduğu çevreye eğitim ortamı denir. Sınıf okuldaki özel bir eğitim ortamıdır (Ünal ve Ada, 2008:176). Eğitimin amacına ulaşabilmesi, fiziksel olarak iyi bir sınıf ortamı hazırlanması ile sağlanabilir. Sınıf içerisinde yer alan masa, sıra, dolap, elektronik donanım, bilgisayar ve bunların yerleşim düzeni, ısı, ışık, havalandırma, duvar rengi vb. faktörler öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir (Şişman, 2000; Akt: Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004:42)

Sınıfın fiziksel ortamı öğrencilerin motivasyonunu ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Sınıf yönetiminin etkili olmasında ilk adım sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesidir. Fiziksel ortamın düzenlenmesinde üç temel unsur göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Sınıf içi "trafik"e uygunluk: Sınıf içinde kullanılacak alanlara kullanım yoğunluğuyla paralel bir paylaşım sağlanmalıdır.
2. Görme ve görülmeye uygunluk: Öğretmen iyi bir rehberlik yapabilmek için öğrencilerini, öğrenciler de öğrenebilmek için tüm sunum ve etkinlikleri,öğretmelerini görebilmelidir.
3. Araç gereçlere ulaşabilirlik: Ders araç gereçlerine hem rahat ve zaman kaybetmeden ulaşabilmeli hem de dikkati dağıtmadan ve sınıf düzenini bozmadan (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004:55).

Öğretim faaliyetlerinin rahatlıkla uygulanmasında ve öğrencinin derse katılımının sağlanmasında sınıfın fiziksel düzeni son derece önemlidir. Şunu unutmamak gerekir ki sınıftaki her alan, öğrenci için bir öğrenme uyararı niteliği taşır. Sınıfın karışık, havasız, gürültülü, karanlık, kasvetli bir fiziksel yapıya sahip olması öğrenmeyi olumsuz etkiler (Celep, 2004:31).

2.4.4. Aile

Nitelikli bir öğretmenin öğrencisini sadece okuldaki yönüyle değerlendirmeye kalkışması, öğrenci hakkında verilecek birtakım kararlar da yanlışlıkların oluşmasına neden olabilir. Şüphesiz öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi alacakları ve işbirliği yapacakları kişilerin başında aileler gelmektedir (Ülke, 2008:228).

Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerin başında aile gelmektedir. Aile kurumu bireyler için vazgeçilmez bir kurumdur. Çünkü, ailede bireyler birbirine kan bağı ve duygusal bağlarla bağlıdır. Çocuğun toplumsallaşması ilk önce ailede başlar. Ailenin görevi çocuğun davranışlarını yönlendirmek, kurallara uymasını sağlamak ve çocuğa her konuda rehber olmaktır. Çocuğun güven ve sevgi ortamında yetişmesi ailesine bağlıdır (Akar, 2005:80).

Ailenin eğitim durumu, büyüklüğü, ekonomik durumu öğrencinin gelişimini ve davranışını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler düzenlenirken öğrencinin her yönüyle ele alınması gerekir. Ailesel sorunlar yaşayan öğrenciden sınıf içi etkinliklere katılmasını istemek ve başarılı olmasını beklemek doğru bir beklenti olmaz. Öğrencinin ailesel sorunlarıyla başa çıkmak için onun bütün özellikleri ile tanınması ve ona uygun rehberlik hizmeti verilmesi gerekmektedir (Yolcu, 2011:38)

Bütün aileler çocuklarıyla ilgilenir ve çocuklarının okulda başarılı olmasını ister. Bu nedenle çocukların okuldaki gelişimi hakkında ailelere bilgi vermek önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin okul dışı yaşantısı hakkında bilgiye veya başarısızlıkları konusunda özel yardıma gereksinim duyduklarında da ailelerle sürekli iletişim kurmalıdır (Celep, 2004:97-98). Araştırmalara göre ailelerin öğretmenle düzenli iletişim ve etkileşim içinde olması, öğretmen için motive edici bir güç olmakta ve aileler öğretmenin sınıftaki faaliyetlerini yönlendirmektedir. Aynı şekilde aileler tarafından dikkatle takip edildiğini bilen öğretmenin de iletişime daha açık ve sınıf içerisinde daha etkili olduğu, araştırma bulguları arasındadır (Özden, 2003:47).

2.4.5. Okul

Okul toplumun örgün eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş bir toplumsal kurumdur. Okulda gerçekleştirilen tüm etkinliklerin amacı öğrencileri eğitime ve yetiştirme ile birlikte onları meslek, iş yaşamına ve hayata hazırlamaktır. Bundan dolayı öğretmenlerin sorumluluğu öğrencileri sosyal ve bireysel açıdan faydalı vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Şeren, 2004:159).

Okul, çevresindeki gelişmeleri takip etmek ve gelişen şartlara ve ilerleyen teknolojiye uyum sağlayacak insanlar yetiştirmek zorundadır.

Okul bir toplumda eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak görülür. Çünkü okul toplumun gereksinimlerini karşılayan eğitim kurumudur. Bir toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve teknik yönden gelişmesi eğitim sayesinde olacaktır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, Türk eğitim sisteminin en başta gelen görevidir. Dünyanın her yerinde eğitimin verildiği yer ise her derece ve türden okullardır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi, ülkenin gelişmesi ile paralellik gösterir. Bu da gelişen teknolojinin takip edilmesini gerektirir (Livatyalı, 2004:257).

Toplumdaki değişimler, yenilikler okuldaki idareciler ve öğretmenlerin düşünce ve davranışlarında değişime neden olur. Öğretmenler ve idareciler bu gelişmelerin ve yeniliklerin öncüsü, uygulayıcısı olmalıdır. Okulun toplumla ilişkisi, onun toplumda yer alan çok önemli bir kurum oluşundan ileri gelmektedir. Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevre, yönetim anlayışını etkilemektedir (Çalık, 2002:5).

Okulun işlevlerinden biri, toplumsal normları Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları ve günün koşulları doğrultusunda değiştirmektir. Sınıf içinde kendisini toplumsal normlara uymak zorunda hisseden bazı öğrenciler, sınıfta düzeni bozacak şekilde

davranabilirler. Öğretmen, norm ve değerlerden kaynaklanabilecek istenmeyen davranışlara karşı önlemler almalı ve eğitim yoluyla olumsuz normları değiştirmek için çaba harcamalıdır (Taş, 2007:40).

2.4.6. Çevre

Her okul belli bir toplumsal çevrede yer alır. Fiziksel, toplumsal, siyasal, kültürel ve demografik bir çok değişkenin etkisini yansıtan değerler bütününe toplumsal çevre denir. Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreyi tanıması gerekir. Çünkü okul toplumun eğitimini sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle kendisine yönelik toplumsal beklenti ve ihtiyaçların farkında olmalıdır. Aksi halde görevini yerine getiremez (Aydın A. , 2003:25).

Okul belli bir toplumsal çevrede yer alır ve faaliyetlerini sürdürür. Okulun işlevi toplumdaki bireylerin eğitilmesi olduğu için sosyal grup ve kurumlar okuldaki faaliyetleri yakından izler ve denetler. Okulun çevresini bu kurum ve gruplar oluşturur. Bu grupların beklentileri ile okulun faaliyet ve amaçları uyumlu olduğunda bir problem yoktur. Buna göre bireyi topluma kazandırma süreci olan eğitimin aynı zamanda toplumsal çevreye yönelik bir faaliyet olduğu da söylenebilir (Çalık, 2002:6-7).

Çevredeki değerler, beklentiler, teknolojik değişimler ve gelişimler okulu ve sınıfı etkilemektedir. Öğretmen bunların olumsuz etkilerini azaltmalı, olumlu etkilerini ise üst seviyede sınıfa taşımalıdır. Örneğin teknolojik değişimi, çevre okuldan önce yaşamaktaysa öğretmen, bu değişimi sınıfına taşımak için çevreyle en üst düzeyde işbirliği yapmalıdır (Taş, 2007:40).

Çevre değişkenlerini iki grupta inceleyebiliriz. Bunlar:

2.4.6.1. Yakın Çevre

Okulun yakın çevresi denildiğinde öğrencinin içinde yer aldığı sınıfı, okulu, ailesi ve yaşadığı sokak akla gelir. Sınıfı okulun ve öğrencinin çevresinin kültürel yapısı etkiler. Bu etkiler, öğrenciler tarafından sınıfa getirilir, öğretmen etkilerin olumlularından yararlanmalı, olumsuzlarını engellemelidir (Başar, 2001:14).

Öğrencinin ailesi, yetiştiği sosyal çevre, oturduğu yer onun sosyalleşmesinde önemli yere sahiptir. Dolayısıyla bu çevrenin öğrencinin sosyalleşmesine etkisi sınıf

yönetimini de etkiler. Örneğin baskıcı bir ailede büyüyen çocuk ile demokratik ailede büyüyen çocuk farklı şekilde sosyalleşir. Bu da sınıf yönetimini etkiler.

2.4.6.2. Uzak Çevre

Okulun uzak çevresinde, diğer okulları da aynı biçimde etkileyen toplumun maddi ve manevi değerleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ekonomik ve politik yapısı, kanunları gibi değişkenler bulunur (Izgar, 2004:374).

Kurumların etkililik göstergelerinin en önemlilerinden biri, kontrol edebildikleri çevrenin genişliğidir. Okul ve öğretmenden beklenen geniş çevrelere etkilemesidir (Başar, 2001:12).

Ülkelerin yaşam biçimindeki farklılıklar öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Kitle iletişim araçlarında öğrencilerin davranışları üzerinde olumsuz etkileyebilecek programlar var olduğundan eğitim kurumlarının üst yönetiminde bulunan yöneticiler bu kurumları ikaz edip olumsuz davranış kazandıracak programlar yerine olumlu davranış kazandıracak programlar koydurabilirler. Öğretmen kitle iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili öğrenci ve velilerini bilgilendirmelidir (Gür, 2001)

Farklı sosyal kesimlere ait değerleri yansıtan öğrenciler okulda değişik davranış yapılarına sahiptir. Davranışın toplumsal çevreden soyutlanarak çözümlenmesi beklenemez. Bu da okula, sosyal ilişkileri düzenleme ve denetleme görevi vermektedir.

2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Öğretmen; sınıfını, grubun özelliklerini dikkate alarak ve yönetimle ilgili becerilerini sergileyerek yönetir. Bu yönetim etkinliğinde temel konulardan biri öğretmenin yönetim anlayışıdır. Yönetim anlayışı, öğretmenin gruptaki üyelere davranış tarzını ve yönetim görevlerinin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır (Terzi, 2001:3).

Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri (sıcak, endişeli, adil, alaycı, ilgili, emredici, hakimiyet kurucu, eleştirici, kırıcı, iyimser ya da kötümser, vb.) sınıfta uygulayacakları liderlik biçimini etkilemektedir. Bu kişisel özelliklerin belirlediği liderlik biçimleri farklı farklı isimlendirilmekle birlikte, genel olarak otoriter, demokratik ve ilgisiz olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Hepburn, 1983; Akt: İpek, 2003:97)

Okulun ilk gününden itibaren her öğretmen sınıfta otokratik ve demokratik yaklaşımlar arasında tutum ve davranışlarını sergileyerek kendi sınıf yönetimi ile ilgili anlayışını belirler ve öğrencilerle iletişim kurar. Öğretmenin öğrencilerine bakış açısı, değer yargıları ve düşünce biçimleri sınıftaki yönetim anlayışlarını etkiler. Buna göre öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları demokratik, otokratik ve ilgisiz olarak sınıflanabilir. (Ada ve Ünal, 2008:61).

2.5.1. Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Otokratik yönetim anlayışında görevler önceden belirlenmiş, çalışma grupları otoriter bir biçimde oluşturulmuştur. Ödüllendirme ve ceza öğretmenin kendi kişisel görüşlerine göre verilmektedir. Derste çoğunlukla sorular öğretmen tarafından sorulur. Bu anlayış otoriter davranışları da tahrik ederek, öğrencilerin de otoriter davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. (Terzi, 2001:4).

Otokratik(baskıcı) öğretmenler öğrencilerin her davranışını kontrol etme eğilimindedir. Öğrencilerin davranışları sıkı bir şekilde takip edilir. Sınıfta uyulacak kurallar belirlidir ve davranışlar bu kurallara göre şekillenir. Okulun disiplin kurallarına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Öğretmenler sınıfın tek hakimidirler, her şeyi en iyi kendilerinin bildiklerine inanırlar. Öğrencilere söz hakkı sınırlı olarak tanınır. Geleneksel öğretim düşünceleri ve metotları sınıf içi uygulamalarda hakimdir (Tezcan, 1999:319-320).

Otoriter sınıf ortamlarında kurallara uymayan öğrencilerin davranışlarının sebepleri ile değil sonuçları ile ilgilenilir veya konu doğrudan disipline yönlendirilir. Öğretmen herkesin adına karar verir ve tek söz sahibidir, öğrencilere söz hakkı vermez. Öğrencilerin dikkatini öğrenme ortamından ve öğrenme yaşantılarından uzaklaştırır düşüncesi ile öğrencilere sosyal etkinlik ve alan gezisi gibi sınıf dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenmez. Öğrencilerin gerekli bilgileri öğretmeni dinleyerek edinebileceği görüşü hakimdir ve öğrenciler derse katılma konusunda istekli olmasa bile katılmak zorunda bırakılır (Hepburn, 1983; Moore, 1989; Kris, 1996; Akt: Ekici, 2004:51).

2.5.2. Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Demokratik öğretmenlerin sınıflarındaki temel özellik, öğrenci merkezli uygulamaların ön planda tutulmasıdır. Demokrat öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler çalışmalarını kendileri yürütürler, öğretmenin rehberliği söz konusudur. Sınıf içi kurallar grup tartışmalarından sonra grupça alınır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını kendi öz denetimleriyle yok etmelerine imkan tanınır (Tezcan, 1999:319). Demokratik öğretmen, sınıfta düzeni öğrencileri motive ederek sağlamaya çalışır. Öğrencilere emir vermez. Bu yönetim anlayışına sahip öğretmen öğrencilerine karşı nazik, onlarla yakından ilgilenen ve sıcak kanlıdır. Aynı zamanda tutum ve davranışlarında açık, net, tutarlı ve kararludur (İpek, 2003:99). Demokratik bir öğretmende zamanı iyi kullanma ve öğrencileri objektif değerlendirme aranan diğer özelliklerdir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003:18).

Demokratik sınıf yönetiminde sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Çünkü öğrenci kendi belirlediği kurallara uyma eğilimi gösterir. Bu yönetim anlayışında öğretmen öğrencilere eşit davranmalı, öğrencilerin görüşlerini, düşüncelerini önemsemeli ve sınıf için iletişimin saygıya dayalı olmasını sağlamalıdır. Demokratik sınıflarda öğretmen ceza kullanmaz. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmak ya da azaltmak için öğrencilere ceza vermek yerine onları kanıt göstererek inandırmak ya da mahrum bırakmak gibi disiplin yöntemleri uygulanır. Başarısızlık da cezalandırılmaz ancak başarılar ödüllendirilir (Kulaksızoğlu, 2001:119).

Sınıfta demokratik yaşam, duygu ve düşüncelerin özgürce dışa vurulması, paylaşılması ve yeniden üretilmesiyle anlam kazanır. Böylece öğrenciler farklı yaklaşımlara karşı, demokratik tutumlar geliştirebilir. Böylece özgür, mutlu ve anlamlı bir var oluş biçimini tanımlayan demokratik yaşamın olanaklarından yararlanarak kendini geliştirebilir (Aydın A. , 2003:144).

2.5.3. Serbest (İlgisiz) Sınıf Yönetimi Anlayışı

İlgisiz yönetim biçimi, sınıf içi etkinliklerde belirsizliğin, güçsüzlüğün, düzensizliğin, başıboşluğun ve yönlendirme yetersizliğinin olduğu yönetim anlayışını tanımlamaktadır (Ağaoğlu, 2013:31).

Serbest sınıflarda öğretmenler öğrencilerine zaman ayırmazlar, sadece yardım istendiğinde ya da bir şey sorulduğunda öğretmen görüş bildirir. Serbest sınıf ortamında öğrenciler için tam bir özgürlük söz konusudur. Ancak öğrencilere sınırsız özgürlük tanınması öğrencilerin bu özgürlüğü kötüye kullanmalarına ve istenmeyen davranışlarda bulunmalarına, kuralları yok saymalarına sebep olmaktadır (Keskin, 2009:16). Bazı öğretmenler ise öğrencilerin "ders çalışmaya zorlanması gerektiğini" savunarak öğrencileri başı boş, serbest bırakır ve "Sınıfımda hürriyet olmalı, demokrasi bunu gerektiriyor" derler. Oysa eğitim ve öğretimde düzen ve sistemli çalışma gereklidir. Hürriyet başka; disiplinsizlik, düzensizlik başkadır. Bu öğretmen iyi niyetinin suistimal edildiğini görünce şaşırmmamalıdır (Özcan, 1999:56).

İlgisiz anlayışa sahip öğretmen, sınıfın öğretim tekniklerinde öğrenciye yol göstericilik yerine, onu kendi başına bırakma eğilimi gösterir. Sınıf içinde öğrenme ortamı yetersizdir. Öğrenciler sınıfta kendi keyfi isteklerine göre davrandıklarından bu istekler ayrı olduğunda çatışmalar yaşanır. Öğrencilerin sorunlarını anlama ve tanıma isteği duymaz . Öğrencilere karşı katı değil ancak yakın da değildir. Kendi ilgi ve gereksinimleri her şeyden daha önemlidir (Terzi, 2001:15-18).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçi Araştırmalar

Terzi (2001)'nin "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki sınıf öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri ve görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında " Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışı hakkındaki görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışı hakkındaki görüşleri mezun oldukları okul ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler otokratik yönetim anlayışını yansıtan "kararları tek başına verme, öğrenciler ile aralarında belirgin bir mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme ve sınıfta yasal düzenlemelerin dışına çıkmama" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini belirtmektedirler. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına uygun olarak "sınıfı

ilgilendiren rol ve görevleri öğrenciler ile birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma ve sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini belirtmektedirler. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına uygun olarak "öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma ve sınıfta yönetici ve öğretmen rolü oynamaktan kaçınma" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini düşünmektedirler.

Gündüz (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri" isimli çalışmasında İstanbul ili Avrupa Yakası ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini incelemiştir. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin, müfettiş görüşlerine göre, öğretmenlerde bulunma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada yeterlik seviyesi belirleme yerine, yeterli görülen davranışın tekrarlanma sıklığı araştırılmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri sınıf yönetiminin boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda "bazen" yeterli olduğunu düşünmektedir.

Baloğlu (2002) "Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri" isimli çalışmasında, öğretmenlerin davranış yönetimi yeterliliklerini bu kurumlarda görevli ilköğretim müfettişlerinin düşünceleriyle belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetimi yeterliğinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının giderilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır.

Savran ve Çakıroğlu (2004) 'nın çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre sınıf yönetimine yönelik inançlarında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla Martin, Yin ve Baldwin'in Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Türkçeye çevrilmiş ve toplam 584 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, fen bilgisi öğretmen adayları sınıf yönetiminin ders yönetimi alt boyutunda disiplinci bir yaklaşıma sahipken, insan yönetimi alt boyutunda ise disiplinci olmayan bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf

yönetimine yönelik yaklaşımlarında cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre beklenen fark çıkmamıştır.

Bila (2006) "Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri ile Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması" adlı araştırması özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci kademe çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile; önlisans 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 yapamayan öğretmenlerden, sınıf yönetimi yaklaşımları bakımından bazı faktörlerde daha iyi oldukları gibi sonuçlara varılmıştır.

Erol (2006) "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı araştırmada İlköğretim okullarındaki görevli sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetiminde gereken düzenlemeleri ve tutumları oluşturup oluşturmadıkları ve olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkmada kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşüne sunulduktan sonra oluşturulan 40 soruluk Likert tipi anket, Afyonkarahisar merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 213 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi için gerekli düzenlemeleri yapmada, davranışları yerine getirmede ve olumsuz davranışlarla başa çıkmada daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde 40-49 yaş grubu öğretmenler diğer yaş gruplarındakine göre, eğitim yüksek okulu ve lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf öğretmeliği mezunlarına, 20 yıl üzeri kıdeme sahip olanların diğer kıdemdekilere göre daha olumlu görüşlere sahip olup hassas davrandıkları tespit edilmiştir.

Ilgar (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve kişisel bilgi formu ilköğretimde görev yapan 766 öğretmene uygulanarak bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir. Sonuçta öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile branş, görev yapılan okul, yaş, mesleki deneyim, cinsiyet, en son mezun olunan okul ve medeni durum, okul ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında ilişki bulunmuştur.

Özçakır (2007) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Düzce ili Örneği adlı çalışmada Düzce ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmaya, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 72 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Toplanan anketlerin %72,2'si değerlendirmeye alınmıştır(52 anket). Veriler; Terzi (2001) tarafından hazırlanan " Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 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 değişmediği; kıdem değişkeni ile ilgisiz sınıf yönetimi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Taflan (2007) araştırmasını, İstanbul ili 5 ilköğretim okulundaki 150 öğretmen ve 282 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. İlköğretim düzeyinde "Öğretmen Görüşleri ve Öğrenci Algısıyla Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi" amaçlanmıştır. Öğretmenlerin "sınıf yönetimi stratejilerini" belirlemede kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde olumlu belirlediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre sınıf yönetimi stratejileri belirleme puanları arasında farklılık olmadığı, mesleki kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha etkin uygulamakta olduğu sonucu saptanmıştır.

Erkan (2009) İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada İstanbul ili Anadolu Yakası'nda 2008-2009 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 230 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Sınıf yönetimi Anlayışları ile ilgili bulgularda "otokratik sınıf yönetimi anlayışı" " ara sıra", "ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı" "çok seyrek" düzeyinde bulunmuştur. "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 değişmemiş, yaşa göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı

boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitime göre sınıf yönetimi anlayışlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Branş ve mesleki kıdeme göre de sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Gülenay Sivri (2012) "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi" adlı araştırması 2010-2011 eğitim öğretim yılı Kırıkkale il merkezindeki 52 ilköğretim okulunda görevli olan 1403 öğretmene sınıf yönetimi eğilimleri anketi ve ankette gözlemlenmesi zor olan maddelerine gözlem formu doldurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı evrendeki öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini saptamaktır. Araştırmada toplam 30 ders saati süresince gözlem yapılmış ve toplanan 432 anket formu ile evrenin %30,79'una ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri için belirlenen maddelere verdikleri yanıtlar çoğunlukla "her zaman" ve "genellikle"dir. Öğretmenlerin kendi algılarına göre "öğrencilerle göz bağıntısı kurma", "öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtme" ve "derse zamanında girip dersten çıkma" davranışları kendilerini en yeterli algıladıkları davranışlardır. Gözlem bulgularına göre; "alan bilgisine hakim olma", "öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek olma" ve "Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçme" davranışları en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir.

Darıcan (2014) Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Başakşehir İlçesi Örneği adlı araştırmasında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleşen bu ankete 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Başakşehir ilçesinde ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 102 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre matematik öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, öğretmenlik yaptığı okul türü, mesleki pozisyon değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Matematik öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenler, otokratik sınıf yönetimi anlayışını aynı düzeyde sergilememektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

White ve Lippitt (1960), sistematik olarak, 10 yaşında çocukların hobi çalışmalarını izlerken, çalıştıkları ortamların yönetim biçimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaların sonucunda otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetim biçimi ortamlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada demokratik ortamda bulunan bireylerin sorumluluk alam, düşmanlık ve saldırganlık duygularının düşük olduğu; otoriter ortamda bulunan bireylerin düşmanlık duygularının yüksek, ilgisiz ortamda ise doyum düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır (Akt: Terzi, 2001:35).

Martin ve Baldwin (1994) tarafından yapılan bir çalışmada mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar geliştirdikleri "Sınıf Kontrolünde Tutum ve İnançlar Ölçeği" (ABCC) isimli araçla 238 öğretmenden veri toplamıştır. Toplanan veriler öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolüne dayalı olarak üç boyuttan oluşan (müdahaleci olmayan, etkileşimci ve müdahaleci) bir sürece göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deneyimsiz öğretmenler daha mücadeleci davranmaktadırlar. Deneyimli öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler anlamlı olarak öğretim süreçleri ve disiplin boyutlarında farklılaşmaktadır ancak öğrencileri algılama şekilleri deneyimlerinden etkilenmemektedir.

Martin ve Yin (1997)'de "Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers (Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Tutum ve İnançlar: Erkek ve Kadın Öğretmenler Arasındaki Farklar)" isimli bir çalışma yapmıştır. Daha önceki yıllarda yaptıkları araştırmalarının (Martin ve Baldwin, 1993, 1994 ve 1995) devamı niteliğinde olan bu çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiştir. 282 öğretmenden araştırmacıların daha önce geliştirmiş olduğu "Sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği" (ABCC) ile veri toplanmıştır. Çalışmada kadın öğretmenlerin anlamlı olarak daha az müdahaleci oldukları saptanmıştır. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenler anlamlı olarak öğretim süreçleri ve disiplin boyutlarında farklılaşırken sadece insan boyutunda cinsiyetlerinden etkilenmemektedir.

Kentsel ve kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi özelliklerini inceleyen Martin ve Yin (1999) kentsel bölgelerdeki öğretmenlerin kırsal bölgelerdeki öğretmenlere göre daha müdahaleci olduğu belirlenmiştir.

Laut (1999) stajyer öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve uygulamalarını karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. 174 öğretmenden anket ile topladığı verilere göre mesleğinin ilk aylarında olan stajyer öğretmenler daha çok müdahaleci olmayan uygulamaları benimserlerken ilk deneyim yılının sonunda olan stajyer öğretmenler müdahaleci uygulamaları benimsemektedirler.

Martin, Shoho (2000) anket uygulayarak 388 katılımcı öğretmen arasında yapmış oldukları araştırmada, geleneksel olarak eğitilmiş öğretmenlerle stajyer öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi becerilerinin farklılıklarını araştırmışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara varmışlardır: Öğretmenlerin yaşları ve tecrübeleri arttıkça sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli oldukları; tecrübeli öğretmenler, stajyer öğretmenlere göre çevresel faktörleri öğrenciyi şekillendirmede daha etkin kullandıkları stajyer öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha idealist oldukları fakat deneyim eksiklikleri olduğu, sonuçlarına varmışlardır.

Leung ve Lam (2003)'ün araştırması, öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini ve seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda yaşadıkları duygusal deneyimleri anlamayı amaçlamıştır. Araştırma Hong Kong Eğitim Enstitüsü'ne hizmet içi eğitim için devam eden ve araştırmaya katılan gönüllü 179 ilkokul öğretmeni ile yapılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 3-30 yıl arasında değişmekte olup, 141'i kadın, 38'i erkektir. Araştırma deneysel desende bir araştırmadır. Öğretmenler tesadüfi olarak ödül-odaklı (88 öğretmen) ve önleme-odaklı (91 öğretmen) olarak kodlanan iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ancak, öğretmenler ankette yer alan soruları cevaplamaya geçmeden önce her iki gruba ayrı hayali senaryo sunulmuştur. Ödül odaklı gruba "en iyi disiplinli sınıf yarışmasının okullarında yapılacağı" önleme odaklı grupta yer alan öğretmenlere de "müdürlerinin, son zamanlarda okul disiplininin bozulmasından dolayı sinirlendiği ve bu sorunları yeniden ele almada ilk olarak, okulda disiplin açısından en kötü sınıfları belirleyip düzeltmek istediği" söylenmiştir.

Daha sonra cevaplamaları istenilen ankette, öğretmenlere 6 strateji sunulmuş ve bunlardan 3 tanesini seçmelerini ve seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda yaşadıkları duyguları ifade etmeleri istenmiştir.

Öğretmenlere veri toplama aracında sunulan stratejiler şunlardır:

1. Sınıf kurallarını belirleme ve öğrencileri bu kurallara uymaya zorlama
2. Kurallara uymayanları cezalandırma
3. Öğrencilerin uygun davranışlarını gözleme ve ödüllendirme
4. Öğrencilere ders aralarında da uygun davranmalarını hatırlatma
5. Ödül planı oluşturma ve öğrenciler uygun davrandığında ödüllendirme
6. Öğrenciler sınıf kurallarını takip ettiğinde övgü verme

Araştırmada yukarıda verilen kurallardan 1, 2 ve 4 kaçınma stratejileri 3, 5 ve 6 yaklaşma stratejileri olarak kodlanmış araştırma hipotezi, "ödül-odaklı grupta yer alan öğretmenlerin yaklaşım stratejilerini, kaçınma stratejilerinden daha fazla benimseyeceği" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, hipotezi doğrulamış, ödül-odaklı grupta yer alan öğretmenlerin yaklaşım stratejilerini, önleme-odaklı grupta yer alan öğretmenlerinde kaçınma stratejilerini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Kaçınma stratejilerini benimseyen öğretmenlerin, stratejileri başarısız olduğunda, ruhsal gerginlik (hayal kırıklığı ve umutsuzluk) ve moral bozukluğunu (sinirlilik ve kızgınlık) diğer gruptan daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Ödül-odaklı grupta yer alan öğretmenlerin ise, seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda moral bozukluğunu, hayal kırıklığı ve umutsuzluktan daha fazla yaşadıkları elde edilen sonuçlar arasındadır (Akt: Sadık, 2006:114-115).

Ritter (2003) ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve uygulamalarının deneyim ve öğrenim sertifika türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 97 öğretmenden anket, gözlem, görüşme ve grup tartışmaları ile veri toplanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin sertifika kaynakları ve deneyim düzeyleri sınıf yönetimi uygulamalarını etkilememektedir; ancak geleneksel diplomalı ve daha çok deneyime sahip öğretmenler anlamlı olarak sınıf etkinlikleri ve öğretici davranışları boyutları üzerinde diğer gruplara göre daha az kontrol kullanmaktadır.

Gibbes (2004) sınıf yönetimi özelliklerinin lise öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yaptığı çalışmasında 6 devlet okulundaki 114 lise öğretmenine (57 geleneksel olarak mezun olmuş, 57 diğer mezun olmak üzere) envanter uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mezuniyet değişkenlerine göre insan, davranış ve öğretim yönetimi olarak belirlenen üç alt boyutunda ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Martin, Yin ve Mayall (2006) araştırmasında 163 öğretmeninden "sınıf kontrolü tutum ve inanç ölçeği" ile veri toplamıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim, deneyim ve mesleklerine göre sınıf yönetimi özellikleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, deneyimli öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha müdahaleci ve kontrolcü olduğunu göstermektedir.

Martin, Yin ve Mayall (2006) 163 katılımcıyla yapmış olduğu çalışmada sınıf yönetimi ile ilgili üç durumu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunlar; (1) Sınıf yönetimi stili üzerinde sınıf yönetimi eğitiminin etkileri, (2) Acemi ve deneyimli öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi farklılıkları, (3) Sınıf yönetim anlayışlarında kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıktır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek, acemi ve deneyimli öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca acemi ve deneyimli öğretmenler sınıf yönetiminde eğitilmiş olsa da olmasa da aralarında farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha müdahaleci; deneyimli öğretmenler ise acemi öğretmenlere göre daha kontrollü eğilimi sergilemişlerdir. Sınıf yönetimi eğitimi almayan erkek öğretmenler ise sınıf yönetimi almış erkek öğretmenlere göre daha müdahaleci oldukları tespit edilmiştir. Oysaki sınıf yönetimi stili üzerinde sınıf yönetimi eğitiminin etkileri ile ilgili eğitilmiş ya da eğitimsiz kadın öğretmenlerde bir farklılık tespit edilememiştir.

Opdenakker ve Van Damme (2006)'ın araştırması, ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumlarının öğrenme teknikleriyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonunda, iyi sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli eğitimin sınıfların hazır bulunuşluluğunu artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin düşük seviyeli sınıflarda bile daha etkin olduğu tespit edilmiştir.

Rahimi ve Asadollahi (2011) tarafından 300 İngilizce öğretmeni üzerinde İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve bağlamsal değişkenlerle ilişkisini amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetim eğilimlerinin yaş, cinsiyet, tecrübe ve okul tipiyle ilişkili olmadığı; fakat öğretmenlerin eğitim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgeyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans derecesine sahip olan ve ayrıcalıksız bölgede çalışan öğretmenlerin daha az müdahaleci ve daha az kontrol edici oldukları tespit edilmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve veri analizi bölümlerinden oluşmaktadır. Bu araştırma da “İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerini” belirlemeye yönelik nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemektir. Bu model araştırma konusu olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2005:77). Araştırmada bir tarama modeli tekniği olan anket(survey) kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada evreni 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi’nde görev yapan 199 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğundan Beylikdüzü İlçesi’nde görev yapan tüm matematik öğretmenlere anket uygulanmıştır. Daha güvenilir verilerin elde edilmesi için örneklem alma yoluna gidilmemiş "kendini örnekleyen evren" çalışılan evren olarak kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerinin yer aldığı 5 soruluk Bilgi Formu (cinsiyet, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okul kademesi, mezun olunan fakülte türü) yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketi” bulunmaktadır. (Bknz. Ek-1). Bu anket Sivri (2012) tarafından geliştirilmiştir.

İkinci bölümde sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemeye yönelik 47 madde yer almaktadır. Anket soruları belirlenen alt boyutlara göre sınıflandırılmıştır. Buna göre 1.-12. maddeler plan program etkinlikleri, 13.-29. maddeler ilişki düzenlemeleri, 30.-33. maddeler sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, 34.-37. maddeler zaman yönetimi, 38.-47. davranış yönetimi şeklinde oluşturulmuştur.

Anketin güvenilirliğinin tespit edilmesi için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucu 0,932 bulunmuştur. Güvenirlik, korelasyon katsayısı ile belirlenir ve 0-1 arasında değer alabilir. Değer bire (1,00) yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliği artar (Karasar, 2005: 148). Veri toplama aracı ilk olarak 1'den 6'ya kadar değerlendirilerek geliştirilmiştir. Güvenilirlik analizi yapılmış, Cronbach Alpha analizi sonucunda hesaplanan güvenilirlik analizi 0,932 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre anket yüksek derecede güvenilirirdir.

Yapılan çalışmada anket maddeleri için verilecek cevaplar 1'den 5'e kadar derecelendirilmek üzere sınırlandırılmış, ifadeler "her zaman", "genellikle", "ara sıra", "nadiren" ve "hiçbir zaman" olarak düzenlenmiş, "0" "gereksiz buluyorum" yanıtı anketten çıkarılmıştır. Oluşan yeni anketin güvenilirliğinin tespiti için yeniden Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri 0,917 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre anket yüksek derecede güvenilirirdir.

Anketin uygulamasında ise öğretmenlerden kendi görüşleri doğrultusunda uygun olan şikkı işaretlemeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket araştırmacının kendisi tarafından okullardaki matematik öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca anketin uygulandığı okullarda toplantılar yapılmış ve toplantıda Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketi ve araştırma konusunda kısa bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacı anlatılarak isteyen öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anketlere ad-soyad gibi bilgilerin yazılmaması gerektiği açıklanmıştır. Anket uygulaması 30-50 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler toplandıktan sonra veri toplama aracının puanlanmasına geçilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkarılmıştır. Puanlamadan sonra veriler SPSS (Statistical For Social Sciences) Statistics 15.0 paket programına girilerek veriler çözümlenmiştir.

Kişisel Bilgi Forumu'ndaki sorulara verilen cevaplardan yararlanarak grubun genel özelliklerini tanıtan frekans ve yüzde dağılımları çözümlenmiştir. Daha sonra araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik ilişkisel çözümlenmeler yapılmıştır. İki farklı örneklem grubundan elde edilen (cinsiyet, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu okul türü) iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için "bağımsız grup t testi" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin eğilimlerini etkilediği düşünülen demografik değişkenler (kıdem yılı, sınıf mevcudu) arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü (faktörlü) varyans analiz (ANOVA); anlamlı bulunan F değerinden sonra farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

4.1. Araştırma Evrenindeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kadın	110	55,3
Erkek	89	44,7
Toplam	199	100,0

“Sınıf Yönetimi Eğilimleri” anketini cinsiyet değişkenine göre cevaplandıran öğretmen sayısı ve yüzdesi **Çizelge 4.1**'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 110'u (% 55,3) kadın, 89'u (% 44,7) erkektir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.2: Kıdem Yılı Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde %
1-5 yıl	30	15,1
6-10 yıl	37	18,6
11-15 yıl	65	32,7
16-20 yıl	36	18,1
20 yıl ve üzeri	31	15,6
Toplam	199	100,0

“Sınıf Yönetimi Eğilimleri” anketini kıdem yılı değişkenine göre cevaplandıran öğretmen sayısı ve yüzdesi **Çizelge 4.2**'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 30'u (% 15,1) 1-5 yıl, 37'si (% 18,6) 6-10 yıl, 65'i (% 32,7) 11-15 yıl, 36'sı (% 18,1) 16-20 yıl, 31'i (% 15,6) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.3: Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Kademesi	Frekans	Yüzde %
Ortaokul	85	42,7
Ortaöğretim	114	57,3
Toplam	199	100,0

“Sınıf Yönetimi Eğilimleri” anketini görev yapılan okul kademesi değişkenine göre cevaplandıran öğretmen sayısı ve yüzdesi **Çizelge 4.3**'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 85'i (% 42,7) ortaokul, 114'ü (% 57,2) ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

4.1.4. Ortalama Sınıf Mevcuduna İlişkin Bulgular

Çizelge 4.4: Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ortalama Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde %
30 ve altı	50	25,1
31-40 arası	111	55,8
41 ve üzeri	38	19,1
Toplam	199	100,0

“Sınıf Yönetimi Eğilimleri” anketini ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre cevaplandıran öğretmen sayısı ve yüzdesi **Çizelge 4.4**'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 50'si (% 25,1) 30 ve altı, 111'i (% 55,8) 31-40 arası, 38'i (% 19,1) 41 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapmaktadır.

4.1.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Bulgular

Çizelge 4.5: Mezun Olunan Lisans Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri Anketini Cevaplayan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Lisans Türü	Frekans	Yüzde %
Eğitim Fakültesi	114	57,3
Fen-Edebiyat Fakültesi	85	42,7
Toplam	199	100,0

“Sınıf Yönetimi Eğilimleri” anketini mezun olunan lisans türü değişkenine göre cevaplandıran öğretmen sayısı ve yüzdesi **Çizelge 4.5**'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların; 114'ü (% 57,3) eğitim fakültesi, 85'i (% 42,7) fen fakültesinden mezun olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma grubunun varsayımları **Çizelge 6**'da verilmiştir.

Çizelge 4.6: Araştırma Grubunun Normallik Varsayımları (N=199)

	N	Aritmetik Ortalama	Mod	Medyan	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorov-Smirnov
Plan Program Etkinlikleri	199	4,35	5	4,40	-0,69	0,13	.00
İlişki Düzenlemeleri	199	4,44	5	4,53	-1,03	1,46	.00
Sınıfın Fiziki Yapısı	199	4,13	5	4,25	-1,08	1,69	.00
Zaman Yönetimi	199	4,46	5	4,50	-0,74	0,81	.00
Davranış Yönetimi	199	4,38	5	4,40	-0,72	1,02	.00
Toplam	199	4,35	5	4,40	-0,67	0,63	.00

Çizelge 4.6'da verilerin dağılım incelendiğinde Plan Program Etkinlikleri değişkeni için basıklık çarpıklık değerleri -0,69 ile 0,13; İlişki Düzenlemeleri -1,03 ile 1,46; Sınıfın Fiziki Yapısı -1,08 ile 1,69; Zaman Yönetimi -0,74 ile 0,81; Davranış Yönetimi -,072 ile 1,02; ölçeğin geneli için -0,67 ile 0,63 arasında değişmektedir. Basıklık çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında (Kalaycı, 2008:209) ya da -2 ile +2 arasında (George ve Mallery, 2003, Akt:Berber ve Sarı, 2010:53) değerler alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Plan Program Etkinlikleri değişkeni için aritmetik ortalama 4,35, Mod 5 ve Medyan 4,40; İlişki Düzenlemeleri aritmetik ortalama 4,44, Mod 5 ve Medyan 4,53; Sınıfın Fiziki Yapısı aritmetik ortalama 4,13, Mod 5 ve Medyan 4,25; Zaman Yönetimi aritmetik ortalama 4,46, Mod 5 ve Medyan 4,50; Davranış Yönetimi aritmetik ortalama 4,38, Mod 5 ve Medyan 4,40; ölçeğin geneli için aritmetik ortalama 4,35, Mod 5 ve Medyan 4,40'dır. Değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kolmogorov Siminov p değerine göre $p < .05$ olduğu halde mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olduğundan bu değişkenler normal olarak kabul edilebilir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2006).

4.2.1. Plan Program Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.7: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Plan Program Etkinlikleri	Kadın	110	4,39	,441	196	1,21	,23
	Erkek	89	4,31	,436			

* $p < .05$

Çizelge 4.7’de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin plan program etkinlik eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik plan program etkinliklerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.2. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.8: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
İlişki Düzenlemeleri	Kadın	110	4,47	,453	197	1,23	,22
	Erkek	89	4,39	,397			

* $p < .05$

Çizelge 4.8'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin ilişki düzenlemeleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik ilişki düzenlemelerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.3 Sınıfın Fiziki Yapısı Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.9: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıfın Fiziki Durumu	Kadın	110	4,08	,718	197	1,08	,28
	Erkek	89	4,19	,624			

**p<.05*

Çizelge 4.9'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin sınıfı fiziki durum eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik sınıfın fiziki durumunda ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.4. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.10: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi	Kadın	110	4,49	,430	197	1,08	,28
	Erkek	89	4,42	,458			

**p<.05*

Çizelge 4.10'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin zaman yönetimi eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik zaman yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.5. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.11: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Davranış Yönetimi	Kadın	110	4,40	,456	196	,81	,42
	Erkek	89	4,35	,448			

**p<.05*

Çizelge 4.11'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin davranış yönetimi eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik davranış yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.6. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.12: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıf Yönetimi Eğilimi	Kadın	110	4,40	,456	196	,81	,42
Toplam Puan	Erkek	89	4,35	,448			

**p<.05*

Çizelge 4.12'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimi toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle branşı matematik olan kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin ortak olduğu görülmektedir.

4.2.7. Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.13: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss, Değerleri</i>					<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
Kıdem Yılı	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1-5 yıl	30	4,23	,46	G.arası	1,82	4	,455			
6-10 yıl	37	4,27	,46	G.ıç	36,13	193	,187			
11-15 yıl	65	4,33	,46	Toplam	37,95	197				
16-20 yıl	36	4,48	,38					2,43	,04	
20 yıl ve üzeri	30	4,48	,32							
Toplam	198	4,35	,43							

Çizelge 4.13'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin plan program etkinlik eğilimleri, kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 2,43$; $p< .05$). Başka bir ifadeyle, matematik öğretmenlerinin plan program etkinlikleri, kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.14: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları

Kıdem Yılı (i)	Yaş Grubu (j)	x-x	Sh	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,038	,106	,724
	11-15 yıl	-,102	,096	,285
	16-20 yıl	-,251	,107	,020
	20 yıl ve üzeri	-,250	,112	,026
6-10 yıl	1-5 yıl	,038	,106	,724
	11-15 yıl	-,065	,089	,468
	16-20 yıl	-,213	,101	,037
	20 yıl ve üzeri	-,212	,106	,047
11-15 yıl	1-5 yıl	,102	,096	,285
	6-10 yıl	,065	,089	,468
	16-20 yıl	-,148	,090	,101
	20 yıl ve üzeri	-,148	,096	,124
16-20 yıl	1-5 yıl	,251	,107	,020
	6-10 yıl	,213	,101	,037
	11-15 yıl	,148	,090	,101
	20 yıl ve üzeri	,001	,107	,996
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,250	,112	,026
	6-10 yıl	,212	,106	,047
	11-15 yıl	,148	,096	,124
	16-20 yıl	-,001	,107	,996

Post-hoc LSD testi sonucunda matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre Plan Program Etkinlik eğilimleri; 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem yılı olan öğretmenler arasında 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum kıdemi 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre plan program etkinliklerini daha iyi planladıkları ve uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.8. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.15: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss, Değerleri</i>					<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
	Kıdem Yılı	N	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlişki Düzenlemeleri	1-5 yıl	30	4,21	,49	G.arası	2,74	4	,686		
	6-10 yıl	37	4,37	,45	G.ıç	33,74	194	,174		
	11-15 yıl	65	4,45	,41	Toplam	36,49	198		3,94	,00
	16-20 yıl	36	4,58	,36						
	20 yıl ve üzeri	31	4,54	,34						
	Toplam	199	4,44	,42						

Çizelge 4.15.'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin ilişki düzenleme eğilimleri, kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 3,94;p<.05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.16: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları

Kıdem Yılı (i)	Yaş Grubu (j)	x-x	Sh	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,163	,102	,114
	11-15 yıl	-,246	,092	,008
	16-20 yıl	-,367	,103	,000
	20 yıl ve üzeri	-,327	,107	,002
6-10 yıl	1-5 yıl	,163	,102	,114
	11-15 yıl	-,083	,086	,335
	16-20 yıl	-,205	,098	,037
	20 yıl ve üzeri	-,165	,102	,107
11-15 yıl	1-5 yıl	,246	,092	,008
	6-10 yıl	,083	,086	,335
	16-20 yıl	-,122	,087	,162
	20 yıl ve üzeri	-,082	,091	,371
16-20 yıl 6	1-5 yıl	,367	,103	,000
	6-10 yıl	,205	,098	,037
	11-15 yıl	,122	,087	,162
	20 yıl ve üzeri	,040	,102	,696
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,327	,107	,002
	6-10 yıl	,165	,102	,107
	11-15 yıl	,082	,091	,371
	16-20 yıl	-,040	,102	,696

Post-hoc LSD testi sonucunda matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre İlişki Düzenleme eğilimleri; 20 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine; 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, kıdemi 16-20 yıl öğretmenler lehine; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir fark saptanmıştır. Başka bir ifadeyle bu durum, 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan

öğretmenlere göre sınıf yönetimi ilişki düzenlemelerinde daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.9. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.17: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
		Kıdem Yılı	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi	1-5 yıl	30	4,04	,616	G.arası	5,85	4	1,46			
	6-10 yıl	37	4,05	,716	G.içi	85,12	194	,439			
	11-15 yıl	65	3,98	,771	Toplam	90,97	198		3,33	,01	
	16-20 yıl	36	4,33	,524							
	20 yıl ve üzeri	31	4,41	,515							
Toplam		199	4,13	,678							

Çizelge 4.17'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıfın Fiziki Yapısını Düzenleme eğilimleri, kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,33; p < .05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.18: Sınıfın Fiziki Yapısının Durumu Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları

Kıdem Yılı (i)	Yaş Grubu (j)	x-x	Sh	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,006	,163	,972
	11-15 yıl	,065	,146	,658
	16-20 yıl	-,285	,164	,084
	20 yıl ve üzeri	-,370	,170	,031
6-10 yıl	1-5 yıl	,006	,163	,972
	11-15 yıl	,070	,136	,607
	16-20 yıl	-,279	,155	,073
	20 yıl ve üzeri	-,364	,161	,025
11-15 yıl	1-5 yıl	-,065	,146	,658
	6-10 yıl	-,070	,136	,607
	16-20 yıl	-,349	,138	,012
	20 yıl ve üzeri	-,434	,145	,003
16-20 yıl 6	1-5 yıl	,285	,164	,084
	6-10 yıl	,279	,155	,073
	11-15 yıl	,349	,138	,012
	20 yıl ve üzeri	-,085	,162	,602
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,370	,170	,031
	6-10 yıl	,364	,161	,025
	11-15 yıl	,434	,145	,003
	16-20 yıl	,085	,162	,602

Post-hoc LSD testi sonucunda matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre Sınıfın Fiziki Yapısını Düzenlenme eğilimleri; 20 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine; 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, kıdemi 16-20 yıl öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir fark saptanmıştır.

Başka bir ifadeyle bu durum, 20 yıl üzeri kıdemli olan öğretmenler kıdemli 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemli 16-20 yıl olan öğretmenler kıdemli 11-15 yıl olan öğretmenlere göre sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesinde daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.10. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.19: Zaman Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss, Değerleri</i>					<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
	Kıdem Yılı	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	1-5 yıl	30	4,28	,55	G.arası	2,02	4	,507		
	6-10 yıl	37	4,42	,43	G.ıç	36,81	194	,190		
	11-15 yıl	65	4,48	,41	Toplam	38,84	198		2,67	,03
	16-20 yıl	36	4,48	,43						
	20 yıl ve üzeri	31	4,63	,35						
	Toplam	199	4,46	,44						

Çizelge 4.19' da görülebileceği üzere, matematik Zaman Yönetimi eğilimi, kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=2,67; p < .05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.20: Zaman Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları

Kıdem Yılı (i)	Yaş Grubu (j)	x-x	Sh	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,144	,107	,180
	11-15 yıl	-,210	,096	,030
	16-20 yıl	-,204	,108	,059
	20 yıl ve üzeri	-,354	,112	,002
6-10 yıl	1-5 yıl	,144	,107	,180
	11-15 yıl	-,066	,090	,465
	16-20 yıl	-,060	,102	,555
	20 yıl ve üzeri	-,210	,106	,049
11-15 yıl	1-5 yıl	,210	,096	,030
	6-10 yıl	,066	,090	,465
	16-20 yıl	,005	,091	,952
	20 yıl ve üzeri	-,144	,095	,130
16-20 yıl	1-5 yıl	,204	,108	,059
	6-10 yıl	,060	,102	,555
	11-15 yıl	-,005	,091	,952
	20 yıl ve üzeri	-,150	,107	,162
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,354	,112	,002
	6-10 yıl	,210	,106	,049
	11-15 yıl	,144	,095	,130
	16-20 yıl	,150	,107	,162

Post-hoc LSD testi sonucunda matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre Zaman Yönetimi eğilimleri; kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler arasında, kıdemi 20 yıl ve üzeri öğretmenler lehine; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Başka bir ifadeyle bu durum, 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre sınıf yönetimin de zamanı daha etkili kullandıklarını ortaya koymaktadır. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.11. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.21: Davranış Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss, Değerleri</i>					<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
	Kıdem Yılı	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Davranış Yönetimi	1-5 yıl	29	4,21	,54	G.arası	1,67	4	,418	2,08	,08
	6-10 yıl	37	4,35	,44	G.ıçı	38,62	193	,200		
	11-15 yıl	65	4,37	,45	Toplam	40,29	197			
	16-20 yıl	36	4,41	,44						
	20 yıl ve üzeri	31	4,54	,32						
	Toplam	198	4,38	,45						

Çizelge 4.21'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Davranış Yönetimi eğilimi, kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=2,08;p>.05$). Başka bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin davranış yönetiminde ortak eğilimlere sahip olduğu görülmektedir.

4.2.12. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.22: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, x ve ss, Değerleri</i>					<i>ANOVA SONUÇLARI</i>					
	Kıdem Yılı	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanları	1-5 yıl	29	4,18	,43	G.arası	2,11	4	,528	3,55	,00
	6-10 yıl	37	4,29	,41	G.ıçı	28,48	192	,148		
	11-15 yıl	65	4,32	,40	Toplam	30,59	196			
	16-20 yıl	36	4,45	,31						
	20 yıl ve üzeri	30	4,51	,31						
	Toplam	197	4,35	,39						

* $p<.05$

Çizelge 4.22'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi eğilimi, kıdem yılı aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,55;p<.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.23: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası LSD Testi Sonuçları

Kıdem Yılı (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}-\bar{x}$	Sh	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,107	,096	,263
	11-15 yıl	-,139	,086	,109
	16-20 yıl	-,269	,096	,006
	20 yıl ve üzeri	-,325	,100	,001
6-10 yıl	1-5 yıl	,107	,096	,263
	11-15 yıl	-,031	,079	,693
	16-20 yıl	-,162	,090	,074
	20 yıl ve üzeri	-,217	,095	,023
11-15 yıl	1-5 yıl	,139	,086	,109
	6-10 yıl	,031	,079	,693
	16-20 yıl	-,130	,080	,105
	20 yıl ve üzeri	-,186	,085	,030
16-20 yıl	1-5 yıl	,269	,096	,006
	6-10 yıl	,162	,090	,074
	11-15 yıl	,130	,080	,105
	20 yıl ve üzeri	-,056	,095	,560
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,325	,100	,001
	6-10 yıl	,217	,095	,023
	11-15 yıl	,186	,085	,030
	16-20 yıl	,056	,095	,560

Post-hoc LSD testi sonucunda matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre Sınıf Yönetimi Eğilimleri; kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl öğretmenler arasında kıdemi 20 yıl ve üzeri öğretmenler lehine; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 16-20 olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark

saptanmıştır ($p<.05$). Bu durumda, 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha deneyimli olduklarını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, matematik öğretmenlerinin kıdem yılı ile birlikte deneyimleri artıkça sınıf yönetiminde daha etkili oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.13. Plan Program Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.24: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
Plan Program Etkinlikleri	Ortaokul	84	4,32	,448	196	,930	,354
	Ortaöğretim	114	4,38	,433			

* $p<.05$

Çizelge 4.24'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Plan Program Etkinlik eğilimleri, görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin plan program etkinliklerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.14. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.25: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
İlişki Düzenlemeleri	Ortaokul	85	4,44	,448	197	,145	,885
	Ortaöğretim	114	4,43	,417			

* $p<.05$

Çizelge 4.25'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin ilişki düzenleme eğilimleri, görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilişki düzenlemelerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.15. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.26: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

		Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi	Ortaokul		85	4,09	,791	197	,709	,47
	Ortaöğretim		114	4,16	,581			

* $p<.05$

Çizelge 4.26'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıfın Fiziki Yapısını Düzenleme eğilimleri, görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).Başka bir ifadeyle ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.16. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.27: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi	Ortaokul	85	4,49	,455	197	,712	,47
	Ortaöğretim	114	4,44	,435			

* $p<.05$

Çizelge 4.27'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Zaman Yönetimi eğilimleri, görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri zamanı kullanma eğilimlerinin ortak olduğu görülmektedir.

4.2.17. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.28: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
Davranış Yönetimi	Ortaokul	84	4,40	,454	196	,651	,51
	Ortaöğretim	114	4,36	,452			

*** $p<.05$**

Çizelge 4.28'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Davranış Yönetimi eğilimleri, okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin davranış yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.18. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.29: Sınıf Yönetimi Eğilimine İlişkin Toplam Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Kademe	N	X	Ss	Sd	t	p
Davranış Yönetimi	Ortaokul	83	4,34	,424	195	,236	,81
	Ortaöğretim	114	4,35	,374			

*** $p<.05$**

Çizelge 4.29'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin *Sınıf Yönetimi Eğilimleri*, okul kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.19. Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.30: Plan Program Etkinlikleri Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Plan Program Etkinlikleri	30 ve altı	50	4,37	,412	G.arası	,063	2	,032	,163	,850
	31-40 arası	111	4,36	,422	G.içi	37,88	195	,194		
	41 ve üstü	37	4,32	,525	Toplam	37,95	197			
	Toplam	198	4,35	,439						

**p<.05*

Çizelge 4.30'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Plan Program Etkinlik eğilimleri, sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=,163; $p>.05$). Başka bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin plan program etkinlik eğilimleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir.

4.2.20. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.31: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlişki Düzenlemeleri	30 ve altı	50	4,44	,367	G.arası	,108	2	,054	,291	,748
	31-40 arası	111	4,45	,421	G.içi	36,38	196	,186		
	41 ve üstü	38	4,39	,527	Toplam	36,49	198			
	Toplam	199	4,44	,429						

**p<.05*

Çizelge 4.31'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin İlişki Düzenleme eğilimleri, ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=,291; $p>.05$).

Başka bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin ilişki düzenlemeleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermemektedir.

4.2.21. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine göre İncelenmesi

Çizelge 4.32: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sınıf Durumu	Fiziki 30 ve altı	50	4,17	,652	G.arası	,590	2	,295	,640	,528
	31-40 arası	111	4,15	,612	G.içi	90,38	196	,461		
	41 ve üstü	38	4,02	,876	Toplam	90,97	198			
	Toplam	199	4,13	,678						

**p<.05*

Çizelge 4.32’de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenme eğilimleri, ortalama sınıf mevcudu aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=,640;p>.05$). Başka bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesinde sınıf mevcutlarının etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.22.Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.33: Zaman Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Zaman Yönetimi	30 ve altı	50	4,48	,385	G.arası	,406	2	,203	1,03	,357
	31-40 arası	111	4,43	,461	G.içi	38,43	196	,196		
	41 ve üstü	38	4,55	,457	Toplam	38,84	198			
	Toplam	199	4,46	,443						

**p<.05*

Çizelge 4.33'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Zaman Yönetimi eğilimleri, ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. ($F=1,03;p>.05$). Başka bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin, zaman yönetiminde sınıf mevcutlarının büyüklüğü veya küçüklüğünden etkilenmedikleri söylenebilir.

4.2.23. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.34: Davranış Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanların Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Davranış Yönetimi	30 ve altı	50	4,39	,398	G.arası	,279	2	,140	,681	,508
	31-40 arası	111	4,35	,467	G.içi	40,01	195	,205		
	41 ve üstü	37	4,45	,481	Toplam	40,29	197			
	Toplam	198	4,38	,452						

**p<.05*

Çizelge 4.34'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Davranış Yönetim eğilimleri, ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=,508;p>.05$). Başka bir ifadeyle, sınıf mevcutlarının büyüklüğü veya küçüklüğü matematik öğretmenlerinin davranış yönetimi eğilimleri farklılık göstermemektedir.

4.2.24. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.35: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanlarının Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, x ve ss, Değerleri</i>				<i>ANOVA SONUÇLARI</i>				
	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınıf Yönetimi Eğilimi	30 ve altı	50	4,37	,362	G.arası	,039	2	,020	,125	,882
	31-40 arası	111	4,35	,380	G.içi	30,55	194	,158		
Toplam Puanları	41 ve üstü	36	4,33	,486	Toplam	30,59	196			
	Toplam	197	4,35	,395						

**p<.05*

Çizelge 4.35'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanlarının, ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=,125;p>.05$). Başka bir ifadeyle, sınıf mevcutlarının büyüklüğü veya küçüklüğü matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinde farklılık göstermemektedir.

4.2.25. Plan Program Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.36: Plan Program Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
Plan Program Etkinlikleri	Eğitim Fak.	113	4,33	,448	196	,88	,37
	Fen Fak.	85	4,39	,427			

**p<.05*

Çizelge 4.36'da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Plan Program Etkinlik eğilimleri, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin plan program etkinliklerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.26. İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna Göre Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.37: İlişki Düzenlemeleri Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
İlişki Düzenlemeleri	Eğitim Fak.	114	4,41	,446	197	,91	,36
	Fen Fak.	85	4,47	,407			

**p<.05*

Çizelge 4.37'de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin İlişki Düzenleme eğilimleri, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi

lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin ilişki düzenlemelerinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.27. Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.38: Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıfın Fiziki Durumu	Eğitim Fak.	114	4,12	,751	197	,29	,76
	Fen Fak.	85	4,15	,569			

**p<.05*

Çizelge 4.38’de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Sınıfın Fiziki Durumuna yönelik eğilimleri, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin sınıfların fiziki yapısının düzenlenmesinde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.28. Zaman Yönetimi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.39: Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi	Eğitim Fak.	114	4,45	,442	197	,63	,52
	Fen Fak.	85	4,49	,445			

**p<.05*

Çizelge 4.39’da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Zaman Yönetimi eğilimleri, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin zaman yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.29. Davranış Yönetimi Alt Boyutunun Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.40: Davranış Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
Davranış Yönetimi	Eğitim Fak.	114	4,40	,447	196	,93	,35
	Fen Fak.	84	4,34	,460			

**p<.05*

Çizelge 4.40’da görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin Davranış Yönetimi eğilimleri, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin davranış yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

4.2.30. Sınıf Yönetimi Eğiliminin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Çizelge 4.41: Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup “t” Testi Sonuçları

	Fakülte	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıf Yönetimi Eğilimi Toplam Puan	Eğitim Fak.	113	4,34	,410	195	,46	,64
	Fen Fak.	84	4,36	,376			

**p<.05*

Çizelge 4.41’de görülebileceği üzere, matematik öğretmenlerinin *Sınıf Yönetimi Eğilimleri*, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları görülmektedir.

5. SONUÇ

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri farklı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarına ait eğilimleri;

- Plan program etkinlikleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi, davranış yönetimi etkinliklerinde kadın ve erkek öğretmenlerin ortak eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Terzi(2001) in Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına ilişkin araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Sarvan ve Çakıroğlu (2005) araştırmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançları belirlenmiştir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak fark bulunmamıştır. Bu bulgular araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Martin ve Yin(1997)'in Erkek ve Kadın Öğretmenler Arasındaki sınıf yönetimine ait farklar üzerine yaptığı araştırmaya göre kadın ve erkek öğretmenler anlamlı olarak öğretim süreçleri ve disiplin boyutlarında farklılaşırken sadece insan boyutunda cinsiyetlerinden etkilenmemektedir. Araştırmamızın sonuçları da matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi eğilimlerinin ortak olduğunu tespit ederek Martin ve Yin (1997)'in araştırma sonuçları ile paralellik arz etmektedir.

Martin, Yin ve Mayall (2006)'ın araştırma sonucunda kadın ve erkek, acemi ve deneyimli öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Oysa yaptığımız araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğiliminde farklılık tespit edilmemiş, eğilimler ortak olarak görülmüştür. Martin, Yin ve Mayall (2006)'ın araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha müdahaleci, deneyimli öğretmenler ise acemi öğretmenlere göre daha kontrollü eğilimi sergilemişlerdir.

2. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarına ait eğilimleri;

- *Plan program etkinlikleri* alt boyutunda kıdem yılı değişkenine göre kıdemi 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre *plan program etkinliklerini daha iyi planladıkları ve uyguladıkları* tespit edilmiştir.
- *İlişki düzenlemeleri* alt boyutunda kıdem yılı değişkenine göre kıdemi 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre *sınıf yönetimi ilişki düzenlemelerinde daha etkili oldukları* tespit edilmiştir.
- Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi alt boyutunda 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre *sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesinde daha etkili oldukları* tespit edilmiştir.
- Zaman yönetimi alt boyutunda 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde *zamanı daha etkili kullandıkları* tespit edilmiştir.
- Sınıf yönetimi eğilimi alt boyutunda 20 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha deneyimli olduklarını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, matematik öğretmenlerinin kıdem yılı ile birlikte deneyimleri artıkça sınıf yönetiminde daha etkili oldukları tespit edilmiştir.
- Davranış yönetimi alt boyutunda matematik branşı öğretmenlerinin *davranış yönetiminde ortak algılara/eğilimlere* sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bila (2006)'nın Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri ile Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması adlı araştırmasında 11-15 yıl çalışma süresindeki öğretmenlerin diğer çalışma süresindeki öğretmenlerden sınıf yönetimi yaklaşımları bakımından bazı faktörlerde daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Erol (2006) Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri adlı araştırmada 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Martin ve Baldwin (1994) tarafından mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmada anlamlı olarak öğretim süreçleri ve disiplin boyutlarında farklılaşmaktadır. Yaptığımız bu araştırmamızda da matematik öğretmenlerinin Davranış yönetimi alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin üstte de belirtildiği gibi farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Martin, Yin ve Mayall (2006)'ın araştırma sonucuna göre acemi ve deneyimli öğretmenler sınıf yönetiminde eğitilmiş olsa da olmasa da aralarında farklılıklar belirlenmiştir. Yaptığımız araştırma ile de aynı sonuçlara ulaşılarak matematik öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre sınıf yönetimi eğilimleri farklılaşmıştır.

Martin, Shoho ve Alan (2000)'ın araştırmasına göre öğretmenlerin yaşları ve tecrübelerinin artması sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli olmalarını sağlarken; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha idealist oldukları fakat deneyim eksiklikleri olduğu, sonuçlarına varmışlardır. Yaptığımız araştırmaya göre de mesleğe yeni başlayan 1-5 yıl kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin kıdem yılı ile birlikte deneyimleri artıkça sınıf yönetiminde daha etkili oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde ilişki ve sınıf yönetimi alt boyutlarında deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha kontrolcü ve disiplinli olduklarını araştırma sonucunda tespit ettik.

3. Okul kademesine göre ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin; *Plan program etkinlikleri, İlişki düzenlemeleri, Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, Zaman yönetimi ve Davranış yönetimi* alt boyutlarında *ortak eğilimlere sahip oldukları* tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi eğilimi alt boyutunda okul kademesine göre ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Darıcan (2014) Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları araştırmasında sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerin okul türü değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Özçakır (2007) ın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları araştırmasında sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerin okul türü değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Ritter (2003)'in ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi üzerine yaptığı araştırmada daha çok deneyime sahip öğretmenler anlamlı olarak sınıf etkinlikleri ve öğrenci davranışları boyutları üzerinde diğer gruplara göre daha az kontrol kullanmaktadır.

Rahimi ve Asadollahi (2011) tarafından İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve bağlamsal değişkenlerle ilişkisini amaçlayan araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetim eğilimlerinin **yaş, cinsiyet, tecrübe ve okul tipiyle** ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaptığımız bu araştırmada cinsiyet ve okul tipi/kademesine göre matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin ortak olduğu, yaş (meslek kıdemi) ve tecrübe değişkenine göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Rahimi ve Asadollahi'nin araştırmasında bireysel farklılıklar ve bağlamsal değişkenler bizim araştırma sonuçlarımızın farklılaşmasında önemli etkenler olarak görülmektedir.

4. Sınıf mevcudu değişkenine göre matematik öğretmenlerinin; *Plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* alt boyutunda sınıf mevcudu değişkenine göre matematik öğretmenlerinin plan program etkinlikleri sınıf mevcuduna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi eğilimi alt boyutunda sınıf mevcudu

değişkenine göre sınıf mevcutlarının büyüklüğü veya küçüklüğü matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Topal (2007) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması Ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları görüşlerin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık paralellik arz etmektedir.

Gülenay Sivri (2012) İlköğretim Öğretmenlerinin sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarda sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçları paralellik arz etmektedir.

5. Fakülte değişkenine göre matematik öğretmenlerinin; Plan program, *İlişki düzenlemeleri, Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, Zaman yönetimi ve Davranış yönetimi* alt boyutlarında eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin ortak eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi eğilimi alt boyutunda mezun olunan fakülte değişkenine göre, eğitim fakültesi ve fen fakültesi lisans mezunu olan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ortak eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir

Topal (2007) gözlem bulguları, öğrenci görüşleri ve öğretmenlerin kendi algılarına göre mezuniyet durumlarına ilişkin anlamlı fark tespit etmemiştir.

Gülenay Sivri (2012) “ilişki düzenlemeleri”, “zaman yönetimi” alt boyutlarında mezun olunan okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulmazken, “plan program etkinlikleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur.

Martin, Yin ve Mayall (2006)’ın araştırma sonucuna göre acemi ve deneyimli öğretmenler sınıf yönetiminde eğitimli olsa da olmasa da aralarında farklılıklar belirlenmiştir.

5.1. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edinilen bulgulara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Kıdem yılı daha düşük öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre plan program etkinliklerini uygulama, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zamanı etkili kullanma, konularında kendilerini yetersiz algıladıkları görüldüğünden mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini yeni başlayan öğretmenlere aktarabileceği rehberlik uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Rehberlik uygulamaları sınıf ziyaretleri ve gözlem şeklinde olmalı eksiklikler gözlenerek giderilmeye çalışılmalıdır.

Eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersleri sadece teorik bilgi verme şeklinde değil, uygulamalı ve örnek olaylar üzerinden verilmelidir. Özellikle staj uygulamaları sırasında sınıf yönetimindeki eksikliklerin giderilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bilimsel araştırma sonuçlarından öğretmenler haberdar edilmeli bununla ilgili seminerler düzenlenmelidir. Öğretmenler araştırma sonuçları ile kendi uygulamalarını karşılaştırma ve eksikliklerini giderme imkanına sahip olmalıdır.

Araştırma İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde matematik öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma il merkezinin tamamını kapsayacak şekilde yapılarak matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ve buna bağlı hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenebilir.

Araştırmayla matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri belirlemiştir. Araştırma diğer branş öğretmenleri için de yapılarak karşılaştırma yapılabilir.

Araştırmada nicel çalışma yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma gözlem ve görüşme vb. gibi nitel veri toplama yöntemleri ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

AĞAOĞLU, E. (2005). "Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular", *Sınıf Yönetimi*, Editör: Prof. Dr. Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, Ankara.

AKAR, İ. (2005). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler", *Sınıf Yönetimi*, Editör:Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, Ankara,.

AKSOY, N. (2002). "Sınıf İçi Kurallar", *Sınıf Yönetimi*, Editör: Emin Karip, Pegem Yayıncılık, Ankara.

AKTAN, C. C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

ARI, R. (2008). "Sınıfta Zaman Yönetimi ve Disiplin Kuralları", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Ramazan Arı, M. Engin Deniz, Maya Akademi, Ankara.

AYDIN, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Alfa Yayınları, Ankara.

AYDIN, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.

AYTEKİN, H. (2002). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar ve Geliştirme ve Uygulama", *Sınıf Yönetimi*, Editör:Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara.

BALKI, E. (2003). *Çağdaş Sınıf Yönetiminde Bilişim Teknolojileri ve Kullanımı*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Programı Projesi, Konya.

BALOĞLU, N. (2002). "Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).

BAŞAR, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

BAŞARAN, İ. E. (1989). *Yönetim*, Gül Yayınevi, Ankara.

BERBER, N.C ve SARI, M. (2010) "Kavramsal Değişim Metinlerinin İş, Güç, Enerji Konusunu Anlamaya Etkisi", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 27, sayfa 159-172.*

BİLA, M. (2006). *Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri ile Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- BİNBAŞIOĞLU, C.** (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z.** (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, C.** (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, C.** (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- CERİT, Y.** (2003). "Okul ve Öğretmenlik", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editör: Mehmet Durdu Karşı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÇAKMAK, M.** (2000). "Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi", *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÇALIK, T.** (2002). " Sınıf Yönetimi ve Özellikler", *Sınıf Yönetimi*, Editör:Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİK, V.** (2012). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- DARICAN, M. F.** (2014). *Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Anlayışları (Başakşehir İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİRTAŞ, H. ve GÜNEŞ, H.** (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRTAŞ, H.** (2009). "Sınıf Yönetimi Temelleri", *Etkili Sınıf Yönetimi*, Editör:Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- EKİCİ, G.** (2004). "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt: 29, (131), 50-60.
- EKŞİ, H.** (2004). "Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.
- ERDEN, M.** (2005). *Sınıf Yönetimi*, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri, İstanbul.
- ERDOĞAN, İ.** (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ERDOĞAN, İ.** (2011). *Sınıf Yönetimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ERGUN, T.** (2004). *Kamu Yönetimi: Kuram/Siyasa/Uygulama*, TODAİE, Ankara.
- ERKAN, N. Z.** (2009). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERKILIÇ, T. A. (2005). "Zaman Yönetimi", *Etkili Sınıf Yönetimi*, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.

EROL, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.

GİBBES, J. B. (2004). "Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Between Traditionally Certified and Alternatively Certified High School Teachers", Doctoral Disertation, The University Of Southern Mississippi, Hattiesburg.

GÖZÜBÜYÜK, A. Ş. (1999). *Yönetim Hukuku*, 13. Baskı , Turhan Kitapevi, Ankara.

GÜNDÜZ, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜNEŞ, F. (2013). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*, Tarcan Matbaacılık, Ankara.

GÜNEY, S. (2007). "Yönetim ve Organizasyonun Bazı Temel Kavramları", *Yönetim ve Organizasyon*, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Editör: Salih Güney, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

HODGETTS, R. M. (1999). *Yönetim Teori Süreç ve Uygulamaları*, Çev:Canan Çetin, Esin Mutlu, Beta Basım Yayın, İstanbul.

ILGAR, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, Beta Basım Yayın, İstanbul.

İLGAR, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

IZGAR, H. (2004). "Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ile İlgili Fakültelerin Etkili Sınıf Yönetimine Etkisi", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.

İPEK, C. (2003). "Sınıf Ortamında Öğretmen", *Sınıf Yönetimi*, Editör:Ömer Üre, Mikro Yayınları, Ankara.

JEANPIERRE, B. J. (2004). Two Urban Elementary Science Classrooms: The Interplay Between Student Interactions and Classroom Management Practices, *Education* 124.4, 664-675.

KALAYCI, Ş. (2008) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara

- KARASAR, N.** (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARSLI, M. D.** (2005). "Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi", *Sınıf Yönetimi*, Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- KESKİN, E.** (2009). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKMAZ, İ.** (2005). "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi", *Sınıf Yönetimi*, Editör:Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ve ÇOKLUK BÖKEOĞLU, Ö.** (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- KÖKTAŞ, Ş. K.** (2003). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Kitapevi, Adana.
- KULAKSIZOĞLU, A.** (2001). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, L., KÜLAHOĞLU Ş. Ö., ÇALIK, T., TOPSES, G., ÖKSÜZOĞLU, F., ve KORKMAZ, A.** (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- LAUT, J.** (1999). "Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles", *Paper Presentent At The Fall Teachers Education Conference*, Charleston, SC.
- LİVATYALI, H. Y.** (2004). "Zaman Yönetimi ve Okul", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.
- NANCY, M. ve BALDWIN, B.** (1994). "Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Novice And Experienced Teachers", *Paper Presentent At The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association*, San Antonio, TX.
- NANCY, M. ve YİN, Z.** (1997). "Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male & Female, Urban & Rural Secondary Level Teachers", *Paper Presentent At The Annual Conference Of The American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- NANCY, M., YİN, Z. ve MAYALL, H.** (2006). "Classroom Management Training, Teaching Experience And Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes And Beliefs Toward Classroom Management Style?", *Paper Presentent At The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association*, Austin, TX.
- NANCY, M. ve SHOHO, A. R.** (2000). "Teacher Experience, Training, Age&: The Influence Of Teacher Characteristics on Classroom Management Style" *Paper Presentent At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association*, Dallas, TX.

OTRAR, M. (2004). "Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmeler", *Sınıf Yönetimi*, Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.

OTRAR, M., EKŞİ, H., ve DURMUŞ, A. (2004). "Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu" *Sınıf Yönetimi*, Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.

ÖZCAN, A. O. (1999). *Öğretmenliğin İç Yüzü- Davranışlar*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

ÖZÇAKIR, S. (2007). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları (Düzce İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÖZDEN, Y. (2003). "Sınıf İçinde Öğretme Ortamının Düzenlenmesi", *Sınıf Yönetimi*, Editör: Emin Karip, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ÖZKILIÇ, R. (2003). "Sınıfta Zaman Yönetimi" , *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör:Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara.

ÖZYÜREK, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*, Kök Yayınları, Ankara.

RAHİMİ, M. ve ASADOLLAHİA, F. (2012). "EFL Teachers' Classroom Management Orientations: Investigating The Role of Individual Differences and Contextual Variables", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 31, 43-48.

RİTTER, J. T. (2003). *Classroom Management Beliefs and Practices Of Middle School Teachers Based on Years Of Experience and Teaching Certification*, Doctoral Disertation, The University Of California.

SADIK, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edebilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SARI, H. ve DİLMAÇ, B. (2004). "Sınıf Yönetimi Temelleri", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç, Eğitim Kitapevi, Konya.

SARITAŞ, M. (2003). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama", *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara.

SAVRAN, A. ve ÇAKIROĞLU, J. (2004). "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Yaklaşımları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 26, 124-130.

SİVRİ GÜLÜNAY, D. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ŞEREN, M. (2004). "Eğitimin Toplumsal Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editör:M.Çağatay Özdemir, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*, PegemA Yayıncılık ,Ankara.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

TABANCALI, E. (2005). "Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri", *Etkili Sınıf Yönetimi*, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.

TAFLAN, A. (2007). " Öğretmen Görüşleri ve Öğrenci Algısıyla Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

TAŞ, A. (2007). "Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler", *Etkili Sınıf Yönetimi*, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.

TAŞ, S. (2008). " Sınıf Yönetim Modelleri", *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar*, Editör:Birol Yiğit, Kriter Yayınevi, İstanbul.

TAYMAZ, H. (2003). *Okul Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

TDK (2009). *Türkçe Sözlük*, (10.baskı), Türk Dil Kurumu, Ankara.

TERZİ, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

TERZİ, A. R. (2002). "Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları", *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz (155-156):162-169.

TEZCAN, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*, Zirve Ofset, Ankara.

TOPAL, T. (2007). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜRNÜKLÜ, A. (2005). *Okullarda Disiplin Kurullarının Yerine Geçecek Alternatif Bir Yaklaşım: Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası*, İçinde Editörler:Sinan Olkun ve Arif Altun , Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik Fen Teknoloji Yönetim,192-207, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÜLKE, S. M. (2008). " Okul-Öğretmen- Veli İletişimi", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Ramazan Arı, Engin Deniz, Maya Akademi, Ankara.

ÜNAL, S. ve ADA, S. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ege Basım, İstanbul.

ÜRE, Ö. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Mikro Yayınları, Ankara.

YAKA, A. (2006). "Sınıf Yönetimi Modelleri(Yaklaşımları)", *Sınıf Yönetimi*, Editör: Mustafa Yılman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

YILMAZ, E. (2008). "Sınıf Yönetimi ve Yaklaşımları", *Sınıf Yönetimi*, Editörler:Ramazan Arı, Engin Deniz, Maya Akademi, Ankara.

YOLCU, H. (2011). "Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler", *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*, Editör: Celal Gülşen, Anı Yayınları, Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

GÜR, S. (2011). " *Sınıf Yönetiminin Ders Dışı Değişkenleri* ", 24.01.2011, Türk PDR. Alındığı tarih: 30.07.2015, adres:<http://www.turkpdr.com/makale/sinif-yonetimi/sinif-yonetiminin-ders-disi-degiskenleri.htm>.

OPDENAKKER, M.-C. ve VAN DAMME,J. (2006). *Teacher Characteristics And Teaching Styles As Effectiveness Enhancing Factors Of Classroom Practice*", January 2006, Article in Teaching and Teacher Education, Alındığı tarih: 08.07.2015,adres:http://www.researchgate.net/profile/Marie-Christine_Opdenakker/publication/223402396_Teacher_characteristics_and_teaching_styles_as_effectiveness_enhancing_factors_of_classroom_practice/links/541806c80cf25ebee987f14e.pdf

PORGALI, Ö. (2003). "*Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi*", Eğitim Dergisi , 2 Haziran 2003, Sayı 2. Alındığı tarih: 15.07.2015, adres:<http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/35-2/98-siniftaki-sorunlari-cozmede-kullanilan-iletisim-yontemi.html>

TEMEL, A. (2006). "*Okulda ve Sınıfta Doğru Disiplin*", Alındığı tarih:15.07.2015 adres: <http://www.pdrkariyer.com/aileyemektuplar/disiplin.html>

Url-1 <www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/math/MATogretimi.html>, alındığı tarih: 07.06.2015

EKLER

- 1. MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ ANKETİ**
- 2. ANKET UYGULAMA ONAYI**



EK 1. MATEMATİK ÖĞETMENLERİNİN KENDİ ALGILARINA DAYALI SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmam için öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmekteyim.

Elde edilecek veriler topluca değerlendirilecek ve kişisel değerlendirme yapılmadan bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Bu sebeple isim belirtmenize gerek yoktur.

İşbirliğiniz için teşekkür ederim, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Birol CENGİZ İ.A.Ü. Sosyal Bilimleri

Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetim

Bölümü

email:birolcengiz@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

1() Kadın 2() Erkek

2. Mesleki deneyiminiz

1 () 1-5 yıl
2 () 6-10 yıl
3 () 11-15 yıl
4() 16-20 yıl
5() 21-25 yıl
6() 26 yıl ve üstü

4. Okuttuğunuz sınıf seviyesi

1 () Ortaokul 2 () Lise

5. Okuldaki ortalama sınıf mevcudu

1 () 20 ve altı 4 () 41-51 arası
2 () 21-30arası 5 () 51 ve üzeri
3 () 31-40arası

6. En son mezun olduğunuz okul

1() Eğitim Fakültesi
2() Eğitim Enstitüsü
3() Fen-Edebiyat Fakültesi
4() Diğer yükseköğretim kurumları (lütfen mezun olduğunuz kurumu ve bölümünüzü belirtiniz)

BÖLÜM II: SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatli okuyunuz ve belirtilen davranışı “her zaman” yapıyorsanız “5”, “genellikle” yapıyorsanız “4”, “ara sıra” yapıyorsanız “3”, “nadiren” yapıyorsanız “2”, “hiçbir zaman” yapmıyorsanız “1” ve davranışın “gereksiz” olduğunu düşünüyorsanız “0” seçeneğinin altına X işareti koyunuz.

5:"HerZaman", 4:"Genellikle", 3: "Ara sıra", 2:"Nadiren1: “Hiçbirzaman”,

5:"Her Zaman", 4: "Genellikle", 3: "Ara sıra", 2:"Nadiren" 1: “Hiçbir zaman”,	5	4	3	2	1
A. PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİ					
1. İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiririm.					
2. Öğretim programına uygun öğrenci merkezli planlar yaparım.					
3. Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim.					
4. Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçerim					
5. Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemi seçerim.					
6. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ederim.					
7. Öğrencilerin derse katılımını sağlarım.					
8. Dersimle ilgili araç gereçleri yerinde kullanırım.					
9. Etkinlikler arası geçişlerin akıcı olmasını sağlarım.					
10. Sınıfta hareketliyimdir ve sıralar arasında dolaşırım.					
11 .Alan bilgisine hâkimim.					
12.Öğrencilerime anlaşılır yönergeler veririm.					
B. İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ					
13.Bütün öğrencilerime eşit davranırım.					
14. Sorularına verdiğim cevaplar öğrenciler için yeterli olur.					
15. Sözel iletilerimi beden dili ile desteklerim.					
16.Öğrenciler ile göz bağıntısı kurarım.					
17. Öğrencilerimi dikkatli dinlerim ve dinlediğimi jest ve mimiklerimle belli ederim.					
18. Ses tonumu uygun kullanırım.					
19.Öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunlarına karşı duyarlı davranırım.					
20. Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını da sağlarım.					
21. Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim.					
22.Öğrencileri derse karşı güdülerim.					

23.Öğrencilerime isimleri ile hitap ederim.					
24. Sınıfta ‘lütfen’, ‘teşekkür ederim’ gibi nezaket ifadeleri kullanırım.					
25. Sınıfta işbirlikli bir ortam yaratırım.					
26. Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğimi belirtirim.					
27.Hata yaptığımda hatamı düzeltirim.					
28. Sınıfta öğrencilerimin kendini rahatça ifade etmeleri için uygun bir ortam yaratırım.					
29.Öğrencileri aile yapısı, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerine göre tanırım.					
5:"Her Zaman", 4: "Genellikle", 3: "Ara sıra", 2:"Nadiren" 1: "Hiçbir zaman",	5	4	3	2	1
C. SINIFIN FİZİKİ YAPISININ DÜZENLENMESİ					
30. Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alırım.					
31. Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecektir şekilde düzenlenmesini sağlarım.					
32.Oturma düzenini oluştururken öğrencilerin isteklerini dikkate alırım.					
33.Sınıfın fiziki koşullarını (ısı, ışık, aydınlanma, renk, havalandırma, temizlik vb.) olumlu bir öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenlerim.					
D. ZAMAN YÖNETİMİ					
34. Derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarırım.					
35.Ders zamanını planladığım şekilde kullanmaya dikkat ederim.					
36. Rutin işlerimi (ödev kontrolü, sınıf defteri yazımı ve yoklama) kısa zamanda tamamlarım.					
37.Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaştığımda dersi bölmeden müdahale ederim.					
E. DAVRANIŞ YÖNETİMİ					
38.İstenmeyen bir davranış halindeki düşüncelerimi açık şekilde belirtirim.					
39.Olumsuz bir davranış ile karşılaştığımda önce yoğun göz teması ya da yanma yaklaşma gibi sözel olmayan davranış yönetimi stratejilerini uygularım.					
40. Sınıfta olumsuz davranışla karşılaştığımda davranışın kaynağını araştırırım.					
41. Olumsuz davranışa dersin işleniş neden oluyorsa öğretim yöntem ya da tekniğinde değişiklikler yaparım.					

42.Olumsuz davranışlar devam ederse okul yönetimi, rehberlik servisi ve veliler ile iletişime geçerim.					
43.Olumsuz davranışlar için belirlenen yaptırımları tutarlı bir şekilde uygularım.					
44. Olumsuz davranışa karşı ceza vereceksem sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ederim.					
45.Öğrencilerime istenen davranışları sergilemeleri için örnek olurum.					
46. Öğrencileri, yapmaları beklenen davranışlardan haberdar ederim.					
47. Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlarım.					

Ankete eklemek istediğiniz başka görüşünüz varsa lütfen yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/3552589
Konu: Birol CENGİZ

02/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İst. Aydın Üniversitesi'nin 17.02.2015 tarih ve 701 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.04.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Birol CENGİZ'in "*Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları (İlimiz Beylikdüzü İlçesi Örneği)*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beylikdüzü ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan matematik öğretmenlerine; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin TURAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
02/04/2015

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4e3a-cabb-3d2e-b1f1-c79f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/3618784
Konu: Birol CENGİZ

03/04/2015

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

- İlgi: a) 17.03.2015 tarih ve 701 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 02.04.2015 tarih ve 3552589 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Birol CENGİZ'in "*Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları (İlmiş Beylikdüzü İlçesi Örneği)*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

- EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	Bölüm Şefi
Devanı :	
Tarih :	03.04.2015
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 993e-d053-3ad3-8580-0c05 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Ad Soyad : Birol CENGİZ

Doğum Tarihi ve Yeri : Bakırköy-07.06.1979

E-posta : birolcengiz@gmail.com



ÖĞRENİM DURUMU:

Lise : 1997, Sabri Çalışkan Lisesi

Lisans : 2001, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü

MESLEKİ BİLGİLER

İstanbul Beylikdüzü ilçesi Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesinde Matematik öğretmeni olarak çalışmaktayım.