

T. C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI VE
SINIF YÖNETİMİ BECERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin BOZBAŞ

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

Haziran-2015

T. C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI VE
SINIF YÖNETİMİ BECERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Yasemin BOZBAŞ
(Y1112.040275)**

**İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

Haziran-2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Programı Y1112.040275 numaralı öğrencisi **Yasemin BOZBAŞ**'ın "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI VE SINIF YÖNETİMİ BECERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.06.2015 tarih ve 2015/12 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ay.kirgizje* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *.Kabul..* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :29/06/2015

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

Hamide Ertepinar
.....
Uğur Tekin
.....
Somayyeh Radmard
.....

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

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” 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. (29/06/2015)

Yasemin BOZBAŞ

Hayatımdaki başarıların kaynağı
değerli anneanneme...

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi hiç şüphesiz öğretmendir. Çağımızın gereksinim duyduğu toplumsal ve etik değerlere sahip, bilimsel olarak problemlerini çözebilen, eleştiren ve düşünen, sorgulayan, etkin, verimli, üretken, nitelikli ve kendi bilgisini kendisi yapılandıran ve değişime ayak uyduran bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Araştırmamın her aşamasında yoğun çalışma temposuna rağmen, çalışmalarım süresince güler yüzü, hoşgörüsü, bilgisi ve tecrübesiyle yardımcı olan, sadece profesyonel meslek yaşantısındaki çalışmalarını ile değil, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerdeki tarzı ve bireylere gösterdiği sonsuz saygısı ve sabrı ile de bana daima örnek olan ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli danışman hocam, Sayın Prof. Dr. Hamide ERTEPİNAR' a, bana göstermiş olduğu sabır ve eşsiz yardımlarından dolayı en içten duygularıyla, her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bir öğretmen olarak, sınıf yönetimi ve öz yeterlilik ile ilgili zevkle yaptığım çalışmamda, anket uygulamaları esnasında kolaylık sağlayan okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma, güzel yürekli arkadaşım Sema YARAR ve ablası Dr. Seher YARAR KAPTAN' a, desteğinden ötürü canım arkadaşlarım Aylin SERBEST' e ve Rakibe ŞENTÜRK' e, eğitim hayatıma yön veren değerli dostum Şerife SARI' ya ve burada ismini belirtmediğim bir çok güzel insana, katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Büyük özveri ve anlayışla hiç yılmadan beni destekleyen, her daim bana inanan ve güç veren biricik anneannem Resmiye ŞAHİN, canım annem Fatma BOZBAŞ ŞAHİN, değerli dayım Mustafa ŞAHİN, sevgili kardeşim Gülay AKDERE ve eşi Servet AKDERE' ye hayatımın her aşamasında yanımda oldukları için şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2015

Yasemin BOZBAŞ

Sınıf Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iv
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	xvii
ÖZET	xix
ABSTRACT	xx
1. GİRİŞ	1
1.1 Giriş	1
1.2 Problem Durumu	1
1.3 Problem Cümlesi	3
1.4 Alt Problemler	3
1.5 Araştırmanın Önemi	5
1.6 Araştırmanın Amacı	6
1.7 Araştırmanın Sayıltıları	6
1.8 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.9 Tanımlar	7
2. İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. Sınıf Yönetimi	9
2.1.1 Sınıf Kavramı.....	13
2.1.2. Sınıf Yönetimi.....	13
2.1.3. Sınıf Yönetimi Becerileri.....	15
2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	16
2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	16
2.2.2 Çağdaş Yapılandırmacı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	18
2.3 Sınıf Yönetimi Modelleri	21
2.3.1 Geleneksel Model	22
2.3.2 Tepkisel Model	22
2.3.3 Önlemsel Model.....	24
2.3.4 Gelişimsel Model.....	26

2.3.5 Bütünsel Model.....	26
2.4 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	28
2.4.1 Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler.....	29
2.4.2 Plan Program Etkinlikleri.....	30
2.4.3 Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler.....	31
2.4.4 Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Etmenler.....	33
2.4.5 Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etmenler.....	34
2.5 Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	37
2.6 Öz Yeterlik.....	38
2.6.1 Yeterlik ve Bandura'nın Sosyal Biliş Kavramı.....	38
2.6.2 Öz Yeterlik İnancının Oluşumu.....	39
2.6.3 Öz Yeterlik İnancının Etkileri ve Önemi.....	42
2.6.4 Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler.....	43
2.7 Öğretmen Yeterliği (Öğretmen Öz Yeterli Algısı).....	44
2.8 Öz Yeterlik İnancının İşlevleri.....	46
2.8.1 Bilişsel Süreçler.....	46
2.8.2 Motivasyon Süreçleri.....	47
2.8.3 Duyuşsal Süreçler.....	47
2.8.4 Seçme Süreçleri.....	48
2.9 Öz Yeterlik İnancının Eğitim ve Öğretimdeki Yeri.....	49
2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki.....	50
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
3.1. Yurt İçindeki Araştırmalar.....	52
3.2 Yurt Dışındaki Çalışmalar.....	54
4. YÖNTEM.....	57
4.1 Veri Toplama Araçları.....	57
4.1.1 Kişisel Bilgi Formu.....	57
4.1.2 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği.....	57
4.1.3 Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği.....	58

4.2 Evren ve Örneklem.....	58
4.3 Örneklem Grubu.....	59
4.4 Verilerin Değerlendirilmesi.....	59
5. BULGULAR.....	60
5.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular	60
5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlilik Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değişimi	62
5.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlilik Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişimi	64
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	75
6.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	75
6.2. ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	95
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	95
EK-2: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	96
EK-3: Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlilik Ölçeği	97
EK-4: İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin	99
ÖZGEÇMİŞ.....	100

KISALTMALAR

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
%	: Yüzde
F	: Frekans
G. İçi	: Grup içi ilişki
G. Arası	: Gruplar arası ilişki
N	: Örnekleme sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi - Uygunluk Katsayısı
SS	: Standart sapma
\bar{x}	: Aritmetik ortalama
S	: Serbestlik derecesi
ShX	: Aritmetik ortalamasının standart sapması
Sd	: Serbestlik derecesi
Akt	: Aktaran
Ed.	: Editör
vd.	: ve diğerleri
s.	: Sayfa Numarası

ÇİZELGE LİSTESİ

SAYFA

Çizelge 4.1: Anket Uygulanan Okul Listesi.....	44
Çizelge 5.1: Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	60
Çizelge 5.2: Yaşa Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları.....	60
Çizelge 5.3: Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	61
Çizelge 5.4: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	61
Çizelge 5.5: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları.	61
Çizelge 5.6: Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıfa Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları..	61
Çizelge 5.7: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	62
Çizelge 5.8: Öğretmenlerin Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçip Seçmemesine Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	62
Çizelge 5.9: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları	63
Çizelge 5.10: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları	63
Çizelge 5.11: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları	64
Çizelge 5.12: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	65
Çizelge 5.13: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları	65
Çizelge 5.14: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	66
Çizelge 5.15: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	67
Çizelge 5.16: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	67
Çizelge 5.17: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	68
Çizelge 5.18: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	68

Çizelge 5.19: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Sonuçları	69
Çizelge 5.20: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Sonuçları	69
Çizelge 5.21: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları.....	70
Çizelge 5.22: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları.....	71
Çizelge 5.23: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları.....	71
Çizelge 5.24: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları.....	72
Çizelge 5.25: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 5.26: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçmesi Değişkenine Göre Sonuçları	73
Çizelge 5.27: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçmesi Değişkenine Göre Sonuçları	74
Çizelge5. 28: Öz Yeterlilik Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Arasındaki İlişki	74

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI VE SINIF YÖNETİMİ BECERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Öğrencinin gelişimi amacıyla öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin etkili olmasını araştıran, problem çözen, sorgulayan biri olmasıyla görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine olan öz yeterlilik inancının da farkında olması gerekir.

Araştırmanın amacı; Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını belirlemeyi ve bu öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi beceri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evreni; 2014-2015 Eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenleri, araştırmanın örneklemini ise gönüllülük esasına dayalı, rastgele seçilen 281 öğretmeni kapsamaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ölçmek için 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği' ile 'Öğretmen Görüşleri Ölçeği' kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS programında analiz edilmiştir. T-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA), Pearson analizi ile ölçek verileri değerlendirilmiştir.

Analizlere baktığımızda yaş ve hizmet süresi değişkenlerinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf mevcudu değişkeninde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş değişkenine baktığımızda ise 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Hizmet süresi değişkenine baktığımızda 1-5 yıl meslekteki kıdem grubu öğretmenleri ile 20 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarla öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler : Sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlilik inancı

**MASTER THESIS ON THE CONNECTION BETWEEN FORM TUTOR/
CLASS TEACHERS' CONFIDENCE IN SELF-EFFICACY AND THEIR
PERCEPTIONS IN CLASSROOM MANAGEMENT**

ABSTRACT

There is a connection between the searching, problem solving and questioning teacher about effectiveness of skills in classroom management and being aware of the self-efficacy in realizing duties and responsibilities in management with the aim of development in students.

The purpose of the study is to exhibit the connection between class teacher/form tutors' confidence in self efficacy and their perception in classroom management skill and to define their confidence in self efficacy with their perceptions in classroom management.

Study group is the class teachers working in Başakşehir, Istanbul in 2014-2015 Academic Year, the study sample includes 281 teachers, who were voluntary and whom were chosen randomly.

“Ability in Classroom Management Scale/Test” and “Teachers’ Opinions Scale/Test” were applied to evaluate the connection between the teachers’ skills in class management and their confidence in self-efficacy. The results after test were analyzed with SPSS program. The results were evaluated with T-test, one-line variance (ANOVA) and Pearson Analysis.

There are considerable differences among teachers in class management according to the variables of their age and service time, when we examine the results of the study. Significant differences are also seen in confidence in self efficacy regarding to the variables of class size. When we consider the variables of age, there is an important relation between teachers 26-30 and the ones over 35. Remarkable changes are understood between teachers 31-35 and teachers over 35. In variables of service time, we can notice the difference between teachers of 1-5 years seniority time and the ones of 20 year and over seniority time. In terms of class size variables, a positive and low level relation can be revealed between results from Ability in Classroom Management Scale and Ability in Self efficacy test.

Keywords: Form Tutor/Class teacher, skills in classroom management, confidence in self efficacy.

1. GİRİŞ

1.1 Giriş

Bu araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önem, amaç, sayıtlar, sınırlamalar ve tanımlara yer verilmiştir.

Atatürk, "Okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini, memleket evladının, bu vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir ideal sayacak üstün ve saygıdeğer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik; diğer serbest ve yüksek meslekler gibi derece ilerlemeye ve her durumda refah sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan toplumunun en fedakâr ve saygıdeğer unsurlarıdır." diyerek de öğretmenlere olan güvenini belirtmiştir (Ataunal, 2003: 17).

1.2 Problem Durumu

Öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirmek, sınıf yönetiminin temel işlevidir. Öğretmen öğrenme sürecini planlarken öğrencilerin, önkoşul bilgilere sahip olma ve hazır bulunuşluk düzeyini belirlemelidir. Öğrencilerin, ön koşul bilgilere sahip olma ve hazır bulunuşluk düzeylerinde eksiklik varsa tamamlayıcı öğretim etkinlikleriyle giderilmelidir. Sınıf içi öğretim etkinlikleri düzenlenirken, tüm sınıfın ilgi, ihtiyaç ve beklentileri belirlenmelidir.

Öğretmen öz yeterliği, öğrencilerin elde edilen başarılarına etki etme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanır. Öğretmenin, öğrencilerdeki öğrenme etkililiği ile de yakından ilişkilidir.

Eğitim, toplumun gelişmesinde çok önemlidir. Eğitim okullarda kurumsal olarak verilir. Okulun önemi düzenli, disiplinli, planlı ve programlı bir örgüte sahip olması

ve bireyi çocukluğundan itibaren, uzunca bir dönem kendi bünyesinde tutabilmesinden kaynaklanmaktadır (Ekinci, 2006 s.5).

Birey, yaşamı boyunca sürekli gelişen ve değişen çevresiyle etkileşim içindedir. Bu etkileşim sürecinde ailesi, arkadaşları ve uzak çevreyle geçirdiği yaşantılarla davranışlarında kalıcı değişiklikler olur. Öğrenme ise eğitim ile birlikte meydana gelir. Çevre, eğitimde bireyin, doğal olarak kendiliğinden, amaçsız, plansız oluşan öğrenmeler informal eğitim yoluyla olur. Bireyin davranışlarında planlı, programlı, amaçlı bir şekilde davranışta istendik yönde olumlu değişikliklerin olması ise formal eğitim yoluyla olmaktadır. Formal eğitim, örgün eğitim olan okullarda gerçekleşir (Yıldız, 2006:1).

Öz yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'ndaki (Sosyal Bilişsel Kuram) en önemli etki olup, bireyin olumlu yönde davranışlarının oluşmasında etkilidir. Bandura öz yeterlik inancını; bireyin, belli bir başarıyı gösterebilmesi için gerekli etkinlikleri planlayıp, başarılı olma düşüncesi hakkında kendine ilişkin kararı olarak düşünülmektedir (Aşkar , Umay, 2001,s.2).

Öğretmenin mesleki alanda etkili olması, tek başına öz yeterlik düzeyi için önemli bir özellik değildir. Öğretmenin sınıftaki davranışları, farklı düşüncelere açık olması, öğretmeye olan tutumu, etkinliklerdeki performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi öz yeterlik düzeyinden etkilenmektedir (Özkan,Tekkaya,Çakıroğlu, 2000, s.1).

Etkili öğretmen aynı zamanda kendi mesleki alanında yetkin öğretmendir. Etkili öğretmen, akademik yönden zengin bilgi birikimi olan, planlı ve çeşitli araç-gereçleri kullanabilen öğretmendir. Öğretmenin mesleğini başarıyla gerçekleştirebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmen böylece mesleğinde daha başarılı, üretken, yeni fikirlere de açık olacaktır (Saraç, 2002, s.13).

MEB: "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı"nda öğretmende olması gereken temel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır Bunlar: (MEB,2004).

- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- Plan- Program ve İçerik Yorumlama Bilgisi
- Öğrenen Grubu Bilme, Bireysel Farklılıkları Bilme
- Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Zamanı Planlama
- Öğrenmeyi, Gelişim Sürecini İzleyerek Değerlendirme

- Okul, Aile ve Çevre Arasındaki İlişkiler Bütünü

Öğretmenlerin, mesleğinin getirdiği yeterlilikleri uygulayabilmeleri, doğru bir eğitim olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan öz yeterlikleri ile ilgilidir. Bandura, istenilen bir öz yeterliğin bireylerin başarılı ve mutlu olmasını olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Öz yeterliği kuvvetli olan öğretmenler, farklı olaylar karşısında, zor olsa da sonuçlandırılması gereken bir durum olarak görmektedir. Böylece öz yeterlik, önemle düşünülmesi gereken etkili bir özelliktir (Aşkar ve Umay, 2001, s.1-8).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için doğuştan getirilen öğrenilmiş davranışı yoktur. Birey emme, soluk alma, tutunma gibi birkaç tepkisi haricinde her davranışını kendisi öğrenmek zorundadır. İnsan, davranışlarının çoğunluğunu başkalarının etkisi ile öğrendiğinde, başkaları tarafından eğitiliyor demektir. Başkaları tarafından öğrenilen davranışlara model alma denir. Model alınarak davranışın öğrenilmesi ise ömür boyu sürer. Böylece bireyin yaşamı boyunca eğitim sürecinin içinde bulunmasına neden olur (Başaran,1983:11).

1.3 Problem Cümlesi

2014-2015 Eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4 Alt Problemler

1.4.1 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?

1.4.1.1 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.2 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaş değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.3 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları meslekteki hizmet süresi değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.4 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları eğitim durumu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.5 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları medeni durumu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.6 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları sınıf düzeyi değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.7 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları sınıf mevcudu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.1.8 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mesleği seçme nedeni değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri nasıldır?

1.4.2.1 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.2 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri yaş değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.3 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri meslekteki hizmet süresi değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.4 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri eğitim durumu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.5 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri medeni durumu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.6 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.7 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri sınıf mevcudu değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4.2.8 İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri mesleği seçme nedeni değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.5 Araştırmanın Önemi

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin her anlamda gerçekleştiği yaşam alanı, ortam olarak tanımlanmaktadır (Ağaoğlu,2002:7). Sınıf ortamı ise sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, bilişsel, duyuşsal etkiler ile öğrencilerin başarı değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel etkinliklerin bir bütün olan ortak alandır (Özden, 2002:39).

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencinin başarısının, sınıfın öğrenmeye uygun düzenlenmesine bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Böylece öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde; öğrencileri derse aktif hale getirmek, sınıf ortamında ortaya çıkabilecek sorunları önceden kestirip önlem almak ve zamanı eğitsel amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanmak, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmak, olumlu sınıf iklimi oluşturmak ve etkili iletişimi sağlamak gibi etkinliklerin yürütülmesi öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili yeterlikleri taşımasına bağlıdır.

Araştırma ile öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, eksiklikleri tespit etmek, öğretmenlerin kendilerini değerlendirme olanağı sağlayarak dikkatlerin çekilmesi ve kullanacakları yöntemler konusunda öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yapılacak

araştırma bulgularının, öğretmen kalitesinin artırılmasına katkılarının olacağı umulmaktadır.

Öz yeterlik inancı, "bireyin bir işi başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin kararı" olarak tanımlanır (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancı çalışmaları, bireylerin kendi becerileri konusundaki inançlarının davranışlarını, motivasyonlarını ve başarılarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Henson, 2001).

Eğitimde, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, araştırmaların yapılması ile de öğretmen davranışlarını açıklayıcı veriler elde edileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, çalıştıkları alanda güçlü öz yeterlik inancına gereksinimlerinin olduğunu, bu sayede zorluklarla karşılaştıklarında amaca ulaşmak için mücadele ederek, bir karar verene kadar sorunun üzerine gitme ve sonuca ulaşmada önemli olacağı belirlenmiştir. Aynı zamanda, eğitim programlarının ve yöntemlerinin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi beceri algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemelerle yeniden gözden geçirilmesi sağlanabilir.

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını belirlemeyi ve öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi beceri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, meslekteki hizmet sürelerine, eğitimine, medeni durumuna, okutulan sınıfa, sınıf mevcuduna, mesleği kendi isteğiyle seçip seçmediğine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.7 Araştırmanın Sayıtları

Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı deneklerin görüşlerini ortaya çıkaracak niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına doğru ve tarafsız cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.8 Araştırmanın Sınırlılıkları

2014-2015 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görevli sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma, anket sorularına verilen yanıtların içtenliği ile de sınırlıdır.

1.9 Tanımlar

Araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bu kavramların anlamları şöyledir:

İlköğretim: Eğitim ve öğretimin zorunlu olan sekiz yıllık ilk basamağına ilköğretim denir (Akalin, 2005, s.287).

Öz yeterlik inancı: Bireyin kendi düşüncesi ile bir işi yapıp yapamayacağına dair inanışıdır (Bandura, 1986, s. 391).

Sınıf yönetim beceri algısı: Sınıf yönetimi beceri algısı, eğitim öğretim programındaki plan, eğitimin sürekliliği ve etkililiği, öğretim yöntemi, eğitimde zaman, ortam, bilimsel teknoloji, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi de gerçekleştirerek öğrenmeye elverişli bir mekan, düzenin sağlanması ve eğitim öğretim boyunca sürdürülmesidir (Saritaş, 2003, s. 48).

Öğretmen öz yeterlik inancı: Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme etkinliğini başarılı olarak yerine getirebilmeleri için, gereken davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır (Alabay, 2006, s. 2).

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan, mesleğinin gerekliliğini yerine getiren kimsedir (Akalin, 2005, s. 505).

Öğretmen: Devletin, eğitim-öğretim ile ilgili görevlere dair bir meslek olup vazifelerini Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle sorumlu olan ve öğretim kurumlarında çalışan kişilere denir (Milli Eğitim Temel Kanunu).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden bireylerin eğitim ve gelişim sürecine yardım eden, mesleğin gerektirdiği öğretmenlik programını başarı ile tamamlayarak öğretmenlik yapma yetkisine sahip olan kişidir (Şahin, 1999, s.50).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin, öğrencinin eğitilmesi ve öğrenmesinde sahip olduğu olumlu etkilere ilişkin inançtır (Ashton, 1985, s.142).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, eğitim öğretim programı, öğretim yöntemi, zamanı etkili kullanma, öğrenme ortamının düzenlenmesi, teknolojinin eğitimde kullanımı ile öğretmen ve öğrenci arasında çok yönlü iletişimi gerçekleştirerek, öğrenmede düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2000:48).

Öz-Yeterlik: Bandura (1977:191) öz-yeterliği, amaçlanan olumlu performansı elde edebilmek amacıyla gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Öğretmen Yeterliği (Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı) : Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998:22) öğretmen öz yeterliğini; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye katılımıyla ilgili istenilen sonuçları ortaya çıkarabilme yeteneğine sahip olduklarına dair inançları olarak tanımlamışlardır.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Sınıf Yönetimi

Öğretmenin vazifesi, öğrencilere belirli amaçlarla istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. Öğretmen vazifesini gerçekleştirirken ,öğrencilerin sınıf içi performanslarını ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyalini düzenleme, zamanı etkili kullanma, sınıftaki çalışma şartlarını geliştirme, çok yönlü iletişimi sağlama, öğretimi engelleyen etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir.Öğretmenin, öğretmenlik meleğinin gerekliliklerini önemle yerine getirmesi sınıf yönetimi becerisini gerektirir. Sınıf yönetimi ayrıca öğretmenliğin vazgeçilemez bir unsuru olduğu da düşünülür.

Sınıf, etkinliklerin eğitim ortamında planlanarak gerçekleşen bir alandır. Ortalama 180 günlük öğrenim süresinin önemli bir kısmı sınıfta geçer (Aydın, 2008:3).

Sınıf, öğrencinin yaşam ve öğrenme alanı olarak, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, öğrenmelerini gerçekleştirecekleri, zamanın önemli kısmını geçirebilecekleri, mutluluk duyulabilen bir ortam olmalıdır. Kelime anlamıyla ise sınıf; belli bir ortamda, bir ya da daha fazla öğretmenin gözetim ve yönetiminde, eğitim kurumuna aynı zamanda kaydolun ve bu eğitim kurumunu aynı zamanda bitirmeleri beklenen öğrenci grubunun ortamı demektir (Yılman, 2006:2).

Eğitim öğretimin yeri ve okulun bir alt sistemi sınıflardır. Eğitimin amaçlarının öğrenci üzerinde davranış değişikliği olarak gerçekleştiği yer, sınıflardır (Toprakçı,2002:20).

Sınıf, öğrencinin ailesinden sonra önemli ilişkilerin olduğu davranışların biçimlendiği sistemdir. Sınıfta öğrencinin ailesinden öğrendiklerinin yanında, yeni davranış ve bilgiler kazandırmaya yer verilmeye uğraşırken, diğer yandan eksik ve hatalı davranışlar ve bilgiler planlı olarak düzeltilerek değiştirilmeye çalışılır. Öğrencinin, bir yandan sosyalleşmesi sağlanırken, diğer yandan öz yeterliklerine olan inancın ortaya çıkarılıp geliştirmesine ortam ve olanak sağlayarak

bireyselleştirilmesine çalışılır. Sınıfta, sosyalleşme ve bireyselleşme süreçleri, eğitim-öğretim etkinlikleri ile iç içedir (Demirtaş, 2005:5).

Eğitim öğretim etkinliklerinin önemli bir kısmının gerçekleştiği yer sınıflardır. Bu sebeple sınıfta, sınıfın fiziki yapısı, öğrencinin bireysel özellikleri, öğretmenin yeterliliği çok önemlidir. Sınıfta lider konumunda olan öğretmendir. Öğretmen yeterliliğiyle ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede çok büyük önem taşıdığı görülmektedir (Celep, 2000:1).

Yönetim ise belirli bir hedefi yerine getirebilmek amacıyla madde ve insanı güdümlenerek harekete geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi, sınıfın planlanan öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla sınıftaki kaynaklar ile öğrencileri organize ederek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2008: 1).

Eğitimi planlayarak yönetme, sadece okulların yönetimiyle değil, sınıfların yönetimi ile de eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Yönetim bilimi, okul yönetimini ve dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerini de etkilemiştir. Öğretmenin yeterliliği yalnızca öğretim ile sınırlandırılmamış; öğretimde yönetimin bütünleştirilmesi de öğretmenin yeterliliği olarak görülmüştür (Çelik,2003,2).

Sınıf yönetimi 1980'li yıllardan itibaren, eğitim bilimleri içinde yer alan; eğitim yönetimi ve denetimi, eğitimdeki programlı ve planlı davranışların eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarının etkileşimi sonucunda gelişmiş, ülkemizde 1997 yılından beri öğretmen yetiştiren kurumlardaki programa dâhil edilmiştir (Gündüz, 2004:18-19).

Öğretmenin eğitim anlayışına uygun olarak, öğrencilerin eğitsel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştırıcı sınıf şartlarını oluşturarak, geliştirmeye yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler grubuna sınıf yönetimi denir (Köktaş, 2003:1; Aydın, 1998: 10).

Ünal ve Ada (2003) 'e göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istendik davranış değişikliğini oluşturma, yanlış davranışları düzeltme, etkili iletişim ve zamanı doğru kullanma olarak tanımlanmıştır (Ünal ve Ada, 2003 :29).

Sınıf yönetimi, eğitim öğretim sürecinde önemlidir. Eğitim öğretim etkinliklerinin planlı olarak gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıf yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlanması mümkün değildir. Eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi amacıyla planlama, örgütlenme, uygulama, ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak sınıf yönetiminde uygulanmasıyla ilgilidir (Erdoğan, 2001).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim sürecine yardımcı olan, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesine imkan tanıyan yaşadığımız çağa uygun bir ortamının oluşturularak sürdürülmesi ile yöntem ve süreçleri kapsar. Öğrenme ortamının amaçlanan yönde oluşması ve sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için olağanüstü bir çabanın gösterilmesi öğretmenin elindedir. Her öğretmenin farklı farklı sınıf yönetimi yaklaşımı olsa da temel alınması gereken bazı önemli noktalar vardır. Bunlar; öğrenim için uygun ortamı sağlamak, öğretimi gerçekleştirmek, iletişimi sağlamak, sınıftaki rutin işleri düzenlemek ve yürütmek, zamanı etkili kullanmak ve öğrencilerin dikkatlerini toplayıp, güdülenmelerini sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmaktır (Marzano, 2003).

İyi bir sınıf yönetimi, iyi desteklenmiş ve etkili bir eğitim öğretim ortamı demektir. Öğrenciler, öğretmenin ne beklediğini bildiklerinde daha başarılı olmak için daha fazla çaba harcarlar. İyi yönetilen sınıflarda genelde zaman boş geçmez ve düzensizlik görülmez. Sınıf ortamı olumlu yöndeki sınıflarda öğrenci ve öğretmen daha mutludur. Eğitim- öğretim böylece daha verimlidir (Ünal ve Ada, 2003).

Sınıf ortamında bulunan bireylerin, işbirliğini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için sarf edilen çabaların tamamı olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında var olan her türlü mevcut kaynakla iş görme, karşılaşılan güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uğraşma olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 2003: 12).

İyi bir sınıf ortamı öğrencilerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmelidir. Sınıf yönetiminin başarısı, eğitimde niteliği ve sürekliliği sağlayıcı iyi bir yapılanma oluşturmaya ve düzene bağlıdır. Bu yapılanmanın temel ilke ve özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- Sınıf yönetimi, öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine uygun olmalıdır.
- Sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumlu ve sınıf ortamını destekleyen şartların bir arada oluşmasıyla ilgilidir.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve grupça sınıfın başarısını gösterecek, öğretim yöntemlerini etkili kullanmayı gerektirir.
- Sınıf yönetimi, güvenilir bir sınıf ortamının oluşturulmasına olanak sağlayan davranış oluşturma ve geliştirmeye yönelik sınıf örgütünün oluşmasına imkan sağlayan öğretim yöntemlerini içermektedir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin her türlü davranışlarını inceleyerek, düzeltme ve öğrencilerin katılımını sağlayan yöntemleri kullanmayı gerektirir (Jones ve Jones, 2001; akt: Danaoğlu, 2009).

Sınıf yönetiminin temelinde ise, öğretmenin yönetim becerisi yer alır. Başarılı bir eğitimde öğretmenlerin eğitimci özelliği kadar sınıftaki liderlik özelliklerinin de en iyi şekilde geliştirilmesi önemlidir. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında iyi yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005, 9).

Öğrenmenin kalıcı olabilmesi ve gerektiğinde davranışa dönüştürülüp sergilenmesi, öğrenilenlerin tekrar edilmesi, öğrenilen ve sergilenen davranışların alışkanlık haline gelmesi nitelikli bir öğrenme öğretme süreci için gereklidir. Etkili eğitim öğretim ortamının oluşturulup sürdürülmesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunması gerekir (Başar, 2001).

Sınıf yönetiminde etkili olmak için sınıfta düzeni sağlayıp olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması, eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi gereklidir. Sınıfın doğru yönetilmesi için eğitim ve öğretim etkinliklerinde başarılı olmak önemlidir (İlgar, 2000: 161).

Tanımlar incelendiğinde eğitimciler, sınıf yönetimini çok boyutlu olarak incelemişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak sınıf yönetimi, hedeflere yönelik öğrenmenin oluşması için öğretmenin öğrenme ortamı ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinliklerin tamamı olarak düşünülebilir (Erden, 2008:17).

2.1.1 Sınıf Kavramı

Sınıf, öğretimin planlanarak yapıldığı, öğretmenle öğrencilerin iletişiminin çok yönlü olduğu ortamın adı olarak ifade edilmektedir. Öğrenci özelliklerine göre ise sınıf, benzer yaş grubuna sahip bireylerin oluşturduğu grup olarak tanımlanabilir. Aynı sınıftaki öğrenciler, yaşları, bilgi düzeyleri, öğrenmek için seçtikleri konular vb. gibi farklı özellikleri vardır. Sınıf, genelde milli eğitimin, okulun, dersin ve ünitenin amaçlarına göre gerçekleştirildiği bir örgüttür (Gündüz, 2004, s.17).

Sınıf, hedefinde öğretim amaçlı olup, aynı yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu bir alandır. Sınıf, bireyin öğrenimi süresince çok çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin, öğretmenlerin öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere oluşturulan bir ortamdır. Bu nedenle her sınıf kendine özgü nitelikleri ile ayrı bir mekandır (Ünal-Ada,2003:28).

Sınıf, öğrencilerle öğretmenin buluştukları bir alandır. Eğitimin istendik amaçlarının, öğrenci davranışında değişiklik oluşturması sınıfta olur. Eğitimde öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Sınıf, ortak amaçlar doğrultusunda öğrencilere belirlenen davranışların kazandırılması için öğretimin gerçekleştiği ortamdır (Çalık, 2004, s. 3).

2.1.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıf ortamında düzenin oluşturulması, etkili bir şekilde oluşturulan öğretimin ve zamanın yönetilmesi ile öğrenci davranışlarının istendik yönde değiştirilerek, olumlu bir öğrenmenin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi, araştırmalar yapılarak, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bilim dalıdır (Çelik, 2008, 2).

Sınıf yönetimi, amaca uygun öğretimin oluşturulması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki her türlü engelinin kaldırılması, öğretim zamanının etkili kullanılması, etkinliklere katılımının sağlanarak iletişimin etkili olmasının sağlanması, sınıftaki kaynakların ve öğrencilerin yönetimidir (Erdoğan, 2003, s. 11).

Eğitimin istendik amacına ulaşabilmesi için öğrenciler ile zamanın etkili ve verimli şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi denir (İlgar,2005:163).

Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek amacıyla kaynaklar ile öğrencileri istendik yönde harekete geçirme sürecidir (Celep,2004:1).

Sınıfta öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve istendik yönde başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından uygun ortam ve koşulların hazırlanması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi sınıf yönetimini gerektirir (Şişman, 1999, s.177-178).

Sınıf yönetimi, eğitim öğretim yöntemi, etkinlikler, eğitimde teknoloji, öğretimde zamanın önemi, mekan, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir öğrenme gerçekleştirerek öğrenmede düzenin sağlanması ile etkili bir şekilde sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Sarıtaş, 2005:44).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi, sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretimin uygulanması ve öğretimde zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi öğrenci davranışlarını değerlendirerek öğrenmenin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalıdır (Çelik,2005:2).

Sınıf yönetimi, istendik amaca uygun biçimde öğretimin kullanılması ile öğretmenin akademik bilgi ve becerisi anlamındadır (Okutan,2008:9).

Sınıf yönetimi, sınıfta istendik hedeflere yönelik planlanan öğrenmenin oluşması amacıyla öğrenme ortamı ve öğrencilerin davranışlarını kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili etkinliklerdir (Erden, 2005:19).

Sınıf yönetimi, öğrenmeye uygun sınıf düzenini, öğretimin yönünü belirlemeyi, zamanın etkili kullanımını, sınıf ortamındaki ilişkilerin kurallar içerisinde düzenlenmesini, çok yönlü iletişimin sağlanmasını ve öğrencinin güdülenmesini sağlar (Karip,2005).

Sınıf ortamı, öğrencilerle öğretmenin etkileşim içinde oldukları alandır. Eğitimin istendik hedefleriyle öğrenci davranışında değişiklik olması ve davranışın gelişmesi sınıfta başlar. Eğitimin oluşması öğrenci, öğretmen, program ve kaynakların sınıf içerisinde bir arada olmasına bağlıdır. Değerlendirmek ise sınıfın yöneticisi, öğretmenidir (Başar, 2002:4).

Sınıf yöneticisi olan öğretmenlere, istedik yöndeki amaçları gerçekleştirebilmeleri için sorumluluklar verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmeleri için davranış bilimlerinde etkili olması önemlidir (Ünal ve Ada, 2003:31).

Sınıf yönetiminde en önemli etken öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkidir. Olumlu yöndeki ilişki, sınıfta paylaşımın oluşmasını sağlar. İstedik yöndeki öğrenci davranışlarının oluşturulması, olumlu yönde destekleyen bir çevrenin oluşturulmasına da bağlıdır. Öğrenciler manevi ihtiyaçlarının giderildiği ve kişiliklerinin desteklendiği ortamlarda daha rahat öğrenirler (Jones and Jones, 1998, s. 93).

2.1.3. Sınıf Yönetimi Becerileri

Öğretmenin, öğrencilerin bir konuyu nasıl algıladıklarını bilmesi önemlidir. Öğrencinin bu özelliği bilinirse öğrenciye uygun bir yöntemle ders işlenir. Görsel zekası yüksek öğrenciyle, ortamda renk ve uzlamsal çalışmalıdır. Dersi dinlerken not alınması, ortamın düzenli olması, konunun anlaşılmasında önemlidir. İşitsel yönü yüksek ise dinlemeye ağırlık verip, sessiz bir ortam tercih etmeli, üzerinde çalışılan konuyu yüksek sesle okumak yada başka biri ile çalışmak gerekir. Kinetik öğrenci varsa dokunarak öğrenmeyi tercih eder. Anlatılan konularla geçmiş yaşantıları ilişkilendirerek, not alarak, iyi bir dinleyici olarak daha kalıcı öğrenilebilir (Erdoğan, 2003).

Öğretmenler, eğitim-öğretimde amaçlanan etkinlikleri gerçekleştirebilmek için çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar. Öğretmen yetiştirmede sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli yeterliklerin başında gelmektedir (Kaçmaz, 2006).

Sanford ve Emmer (1988)'e göre sınıf yönetimi becerileri dörde ayrılmaktadır. Bunlar:

1. Öğretimin planlanarak yönetilmesi,
2. Sınıftaki rutin işler ve düzen
3. Sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması
4. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi ve yönetilmesi

2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklik yaratma sürecine eğitim denir. Tanımda dikkat edilmesi gereken kavramlar yaşantı ve istendik ifadeleridir. Yaşantı, planlanan amaca uygun, önceden planlanmış durumları ifade etmektedir. İstendik ise, toplumun isteklerine ve ihtiyaçlara uygunluk anlamındadır. Modern eğitim anlayışında ise birey, kendi varoluşu içinde gelişen ve değişen bir süreç içinde düşünülmektedir. Sınıf yönetiminin etkili ve verimli olması daha çok uygulanmasına bağlıdır (Aydın, 2008:4).

Sınıf yönetimi ilk başlarda öğretmenin sınıf içerisindeki hakimiyeti olarak tanımlanıyordu. Sınıfta düzen ve disipline dayanan bir görüş hakimdi. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayan bir sınıf ortamının oluşmasıyla tanımlanmaktadır (Demirel,1999:196).

Sınıf yönetiminde zamanı doğru ve etkili kullanma, etkinliklerin doğru zamanda kullanılmasını sağlar. Öğretimde öğretmen, bütünden parçaya yaklaşım sergiler. Yaklaşım seçimi istendik amaçlara, eldeki belirlenen kaynaklara ve ihtiyaca göre değişir. Yaklaşımların kullanılmasında farklı etkinlikler yapılabilir (Başar, 2003:8).

Sınıf yönetimini, öğretimin sınıfta belli bir düzenle devam etmesi ve öğretmenin kişilik özellikleri ile sınıf yönetiminin yaklaşımları oluşturur. Sınıf yönetiminde, sınıftaki bütüncül öğretim stratejisini uygulamak için kullanılıyorsa, geleneksel ve modern öğretim yaklaşımlara göre iki ayrı sınıf yönetimi yaklaşımı ortaya çıkar (Yaka, 2006:37-38).

2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Geleneksel yaklaşım eğitim boyunca yüz yıllardan beri uygulanan zaman içinde geliştirilen bir öğretim stratejisidir (Yaka, 2006:39).

Geleneksel yönetim anlayışı, Doğu'da ve Batı'da özellikle de İlk ve Ortaçağ'da etkili olmuştur. Geleneksel yaklaşım belirtilen katı özelliklerinden dolayı öncelikle Batı'da 15. ve 16. yüzyıllardan itibaren çok eleştirilmiş ve zaman içerisinde, geleneksel anlayışın tam tersi olan disiplin ve sınıf yönetimi anlayışı geliştirilmiştir (Yılman, 2006:39).

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır. Sınıf içinde ve dışında, öğrencilere planlanarak aktarılan eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumdadır (Aydın, 2008:5).

Geleneksel yaklaşıma göre disiplini sağlamak amacıyla korkutma, cezalandırma ve şiddete yer verilir. Sınıf içinde öğrenciler, öğretmenlerine itaat ederler. Böylece öğrencilerde bağımlı bir kişilik ortaya çıkar (Yaka, 2006:39).

Öğretmenler geleneksel yada otokratik sınıf yönetimi anlayışında, "denetim", "ceza verme", "gözdağı verme", "sınırlar koyma", zorlayıcı olma", "kuralları bilme ve hatırlatma", "olaylara karşı sert olma", "kınama", "emir verme", "isteme" vb. terimlerini kullanmaktadırlar (Gordon, 1996, s.15).

Geleneksel sınıf yönetiminin amacı düzeni korumaktır. Düzeni korumak riski de beraberinde getirir. Çünkü bu yaklaşımda öğretmen, her an öğretimi kesebilir. İstenmeyen davranışlar hoşgörülü karşılanmaz, daha çok emretme vardır. Öğretmen dersin bölünmesini, düzenin bozulması kadar önemli bir neden olarak görmez. Geleneksel sınıf yönetiminde dersin doğal akışı bozulmadıkça ders bölünmez (Çelik, 2008: 10-11).

Geleneksel eğitimde dersler, konular, verilen ödevler, ders süresi vb. çocuğun ilgi alanı ve ihtiyaçları düşünülmeden uygulanır (Kafadar, 1997:49).

Geleneksel eğitimde hakim olan geleneksel disiplin anlayışı içerisinde öğrencilerin, öğretmenin aldığı kararları sorgulaması söz konusu değildir. Öğretmen-öğrenci iletişimi bellidir. Sınıf içi kurallar oldukça katıdır. Kurallar sadece öğretmen tarafından belirlenir ve değişmez doğrular olduğundan tartışılmadan kabul edilirler (Aydın, 2008:5).

Sınıfı yönetenin ve düzenleyenin öğretmenin olduğu düşünülen yaklaşımdır. Öğretmenin sınıfa getirdiği kurallarla, öğrenmenin amacı doğrultusunda etkinlikler yapılır. Sınıf yönetimi, sınıfta disiplini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur; ancak sınıfta öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sürdürüldü ortam olarak tanımlanır (Sarıçoban, 2005).

Geleneksel yaklaşımda, sınıf yönetiminde öğretmen oluşturduğu sınıf içi davranış kurallarını öğrencilerinin kabul etmelerini ve kuralları tamamen uygulamalarını

bekler. Öğretmen, beklediği kuralları öğrencilere nasıl uygulayabileceğine odaklanır (Saban, 2000, s. 28).

Geleneksel yaklaşımda, öğretmenin beklentisi ve isteğiyle belirlediği sınıf kuralları, öğrenciler tarafından benimsenerek uygulanır. Sınıf kuralları herkes tarafından kabul edilmeyebilir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri eğitim öğretim etkinliklerin uygulanmasında önemlidir. Geleneksel yaklaşımda, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bu bilgiyi alan taraftır. Sınıf içi kurallar ise oldukça katı ve sadece öğretmen verdiği anlayış hakimdir. Öğretmenin verdiği kurallar tartışmaya açılmadan kabul edilir. Böylece bu yaklaşım demokratiklik kuralına uymaz. Geleneksel yaklaşımın amacı, sınıf yönetiminde sınıf düzenini korumak ve kurala bağlı kılmaktır. İletişim çoğunlukla öğretmenden öğrenciye şeklinde devam eder (Aydın, 2010).

2.2.2 Çağdaş Yapılandırmacı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

1970'te yeni ve farklı sınıf yönetimi beceri anlayışları geliştirilmiştir. Çağdaş yaklaşım öğrencideki istenmeyen davranışları önlemeye ve davranışı istendik yönde değiştirmeye yönelik bir yaklaşım olmuştur (Çelik, 2003).

Çağdaş yaklaşım, öğretimin içerdiği sınıf yönetim anlayışıdır. Modelde hümanist bir anlayış vardır. Eğitim öğretim öğrenciye yöneliktir. Bilginin zamana ve koşula bağlı olarak değişebildiğini öngörür (Yılman, 2006:39).

Günümüzde öğretmenin öğrenmeyi sağlayan, öğretim sürecini yönlendiren donanıma sahip olması gerekmektedir. Eğitim alanındaki bazı gelişme ve değişimler, sınıf yönetimi yaklaşımlarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Çağdaş yaklaşımda, öğrencilerin sınıf ortamında bir obje olarak değil, bir birey olarak görüldüğü, konuların öğretmenin önderliğinde tartışılabilirdiği, iyimserliği ve barışı ön plana alan, sınıftaki etkinliklerden öğrenci ile sorumluluğun paylaşıldığı bir yaklaşım biçimidir (Aydın, 2010).

Çağdaş yaklaşım, yapılandırılmış eğitimde esneklik taşır. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun olan yaklaşımdır. (Burç, 2006).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak görür. Böylece sınıf öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç etmenlerle; okul, çevre ve aile gibi

dış etmenlerin bir arada olduğu bir alan olmaktadır. Öğretmen, öğrenme sürecinin iç ve dış koşullarını oluşturan özgün koşulların bilincindedir. Dolayısıyla öğretmen, okul içindeki ve dışındaki kaynaklardan eğitimde uygulamak için en uygun şekilde faydalanmalıdır (Aydın, 2000, s. 5).

Sınıf yönetimiyle ilgili araştırma yapıldığında, diğer yönetim alanlarındaki gibi geçmişten günümüze kadar demokratik yönetim anlayışı olduğu görülmektedir. Demokratik yönetim anlayışı ile çağdaş yaklaşım iç içedir. Çağdaş yaklaşımın bulunduğu eğitim ortamlarında, öğrenciler arası sorunlar daha az olmakta, öğrenciler iyi bir eğitim ile başarısını artırmaktadır (Black, 2005).

Erdoğan (2003) ise öğretmeni demokratik olmaya yönelten, öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmek için çabalayan, sorunları düzeltmek için öğrencileri yüreklendiren, üretkenliğin artmasını sağlayan olarak düşünüldüğünü ifade eder.

Sınıf yönetiminde öğrencinin önemli olduğu, sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Öğretmen rehberlik yaparak öğrenciyi destekler (Ünal ve Ada, 2000: 31).

Çağdaş yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır. Geleneksel sınıf yönetiminde otoriter davranış, duyarlık eğitimine yerini bırakmıştır. Öğretmenin önderliği, öğrencilerin başarılı olmalarını ve öz yeterliklerini yüksek tutmayı gerektirir. Öğretmenin öğrenciler tarafından kabullenilmesi, öğrencileri başarıya götürür. Çağdaş yaklaşımda öğretmen, herkes tarafından kabul gören bir yaklaşım sergilemelidir (Ünal ve Ada, 2003: 36).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin başarısına yönelik uzun bir süreçtir. Çağdaş yaklaşımda, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetimindeki otoriterlik, yerini öğretmenin rehberliğine bırakmıştır. Öğretmenin rehberliğinde geliştirilen yöntem ve teknikler, öğrencinin başarısını artırmak amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciler, güdülenerek farkındalıklarını arttırır (Aytekin,2003:95).

Öğrencilerde dışsal disiplin modelinin değil; içsel disiplin modelinin oluşturulması sağlanır. Öğrencilere pekiştirme amacıyla ceza yerine ödüllendirme kullanılır. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar önemlidir. Öğrencilerin öğretimde paylaşımcı, analitik düşünen, eleştiren bireyler olmasına önem verilir. İç ve dış çevre ilişkilerine

önem verilir.Sonuçtan çok sürece bakılır. Öğretim yönteminde görsellik, gözlem ve deney, yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine yer verilir (Yaka, 2006:40).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişimine uygun insanı ön plana alan bir modeldir. Öğrenci sınıfın bir nesnesi değil, kendisidir. Sınıfta kurallar öğrenciler tarafından demokratik bir biçimde tartışılır. Öğretmen tartışma aşamasında rehberdir. Sınıf bir sistem olarak algılanır. Sınıf, aile gibi iç etmenlerle, dış etmenlerin bir arada olduğu ortamdır. Sınıf, gerçek yaşamdan arındırılmış bir ortam değil, canlı ve hareketli süreçlerin bütünüdür (Aydın, 2008:6).

Başarılı ve etkili bir öğretmenin, olumsuz durumlara ne kadar dayanıklı olduğu incelenir. Başarılı bir öğretmenin kesin ve herhangi bir olumsuz durumda geçerli kişilik özellikleri olduğu da düşünülür. İdeal öğretmen modelinin özellikleri şöyledir (Aydın, 2003: 6).

- Öğretmen, ön yargılardan uzak ve her türlü eleştiriyi kabul eder.
- Öğretmen, duyuşsal ve zihinsel yönden tutarlı, sağlıklı bir kişiliğe sahiptir.
- Öğretmen, toplum ile barışıktır.
- Öğretmen, gelişen çevreyle sürekli öğrenen ve bilgiyi paylaşan biridir.
- Öğretmen, toplumu ve çevreyi sever.
- Öğretmen, iletişime ve bilimsel gelişmelere açıktır .
- Öğretmen, paylaşım ile çalışmayı sever, üretici ve bilgi edinmeye açıktır.
- Fikirlerini ve gözlediklerini anlatırken objektiftir,
- Demokratik yaşama ve insan haklarına karşı saygı duyar.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamak beceri ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme olanağı sunmak için; eğitim öğretim programları, nitelik açısından farklılaştırılarak daha derinlemesine öğrenme imkanı sağlamalıdır. Programın amacı ise öğrencinin yetenek ve becerilerini tanıma ile geliştirme imkanı sağlamaktır. Program öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklılaşırsa, konular daha anlamlı hale gelir (Özden, 1999:28).

Sınıfı çağdaş yönetim yaklaşımına uygun olarak yöneten öğretmen özellikleri şunlardır (Ünal ve Ada, 2003:36-37):

- İnsanlara karşı saygılı, içten ve sevgi dolu olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalı, istek ve ihtiyaçlarının olduğunu bilmelidir.
- İnsan hak ve demokrasinin gerektirdiği ilkelere saygı duymalıdır.
- Her öğrencinin eşit eğitim hakkına sahip olduğunu farkında olmalıdır.
- Öğrencilere aynı mesafede ve eşit olmalıdır.
- İletişim becerilerinde kendini geliştirmiş olmalıdır.
- Yeniliklere her daim açık olmalıdır.
- Davranışıyla öğrencilerine model olmalıdır.

2.3 Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, eğitim öğretimin tamamında farklı etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Etkinliklerin hedefe yönelik uygulanması, çeşitli sınıf yönetimi modellerini anlamayı ve uygulamayı gerektirir (Sarıtaş, 2000:52).

Eğitimdeki gelişmeler, toplumun gelişmesine bağlı olarak sınıf yönetimi modellerinde baskıyı öngören modelden, demokratik ve eşitlikçi modele, şekle önem vermekten, amaca yönelmeye, öğretmen merkeze alan yaklaşımla değil, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımı öngörür (Başar, 2000:1415).

Sınıf yönetiminde etkinlikler, verilmek istenen hedefe, öğrencilerin düzeylerine, eğitimdeki zamana ve ortamın özelliklerine göre çeşitli modeller halinde uygulanabilir. Sınıf yönetiminde modeller uygulanırken, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye, baskıcıdan demokratikliğe uygulanır (Ünal ve Ada,2003:37).

Toplumun gelişmesiyle, eğitimde de gelişmeler yaşanmıştır. Sınıf yönetimi modellerini baskıcılıktan demokratikleşmeye, şekil yönetiminden amacın önemine, öğretmen merkezli öğrenci merkezliğine yönlendirmiştir (Başar, 1999, s. 14-15).

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Başar, 1999: 15). Başka bir gruplandırmaya göre ise sınıf yönetimin modelleri; geleneksel model, tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere beş gruba ayrılır (Erdoğan, 2003: 26-28, Sarıtaş, 2003: 48-50).

2.3.1 Geleneksel Model

Öğretmenin belirlediği katı kuralların uygulanması ve önemli olan istenilen davranışların ve düşüncelerin yerine getirilmesidir (Erdoğan, 2003: 26). Sınıfa öğretmen hakimdir. Öğretmenin belirlediği kurallarla, öğrenmeye yönelik hedefler doğrultusunda etkinlikler sürdürülür (Sarıtaş, 2003: 48).

Geleneksel modelin temelinde otorite vardır. Öğretmen merkezli kurallar uygulanırken sert ve baskıcı, sıkça ceza verilen, şekilciliğe önem veren bir anlayışı içerir. Öğretmen toplumun değerlerinin korunmasında ve düzeni sağlamada önemlidir (Yılman, 2006:40)

2.3.2 Tepkisel Model

Tepkisel model istenmeyen davranışa karşılık uygun tepki vermeyi gerektirir. Tepkisel model, kabul edilemez davranışın değiştirilmesidir. Tepkisel model, istenmeyen davranışa karşılık tepki ve baskıcılığı öngörür. İstenmeyen davranış olumlu veya olumsuz pekiştirenlerle önlenmesi sağlanır. İstenmeyen davranışa karşılık mutlaka bir tepki verilir. Tepkisel modelde, etki tepkiyi doğurur fikri hakim olduğundan dikkatle kullanılmalıdır (Sarıtaş, 2000: 52-53). Etkinlikler gruptan çok bireye doğrudur. Tepkisel modeli çok sık kullanan bir öğretmende, sınıf yönetimi becerilerinin iyi olmadığından, diğer üç modeli de dikkatli kullanamadığı söylenir (Başar, 2000:15).

Tepkisel modelde, davranışçı psikolojisinde, etki-tepki mekanizması ön plandadır. Tepkisel modelde öğrencilere olumlu olan davranışların kazandırılması, olumsuz davranışların ise düzeltilmesinde, etkiye karşılık tepki verilmeli ve her davranışa karşılık verilmeli düşüncesi hakimdir. Tepkisel modelde, öğrencinin davranışına ve düzene önem verilir. Modelde olumlu davranışlar olumlu tepkilerle, olumsuz davranışlar ise olumsuz tepkilerle karşılanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerde adaletli olma düşüncesi oluşmakta, hem de cezalandırmanın işlevselliğinden yararlanılmaktadır. Tepkisel modelde öğretmenin öğrenci davranışını düzeltme düşüncesi ile ne ekersen onu biçersen, düşüncesi rol oynar (Yılman, 2006:41)

İstenmeyen davranışlara ödül veya ceza verilerek tepki verilen bir modeldir. Tepkisel modelde amaç, istenmeyen bir durumun veya davranışın değiştirilmesidir. Tepkisel modeli çok sık kullanan öğretmenin sınıfını iyi yönetemediği düşünülmektedir.

Araştırmalar tepkisel davranışın ğretmen ğrenci iletişimini zorlaştıracağını ve karşı tepkiye yol açabileceğini belirtmektedir (Erdoğan, 2003, s. 26).

Tepkisel modelde amaç, istenilmeyen davranışın değiştirilmesi ve davranışa tepki olan, klasik sınıf yönetme modelini uygulamaktır. Tepkisel modeli kullanan bir öğretmenin, sınıfı yönetme becerileri gelişmemiştir; diğer modelleri de iyi kullanamadığı söylenebilir. Etkinlikler gruptan çok bireye yöneliktir (Ünal ve Ada, 2000, s. 32).

Öğrencilerin sorunlarına müdahale etmek yerine, öğrencilerin sorunlarını çözme yoluna gidilmelidir. Bu sayede öğrencilerin kendi kendine yetebilme ve özgünlük becerileri de gelişmiş olacaktır. Öğretmen öğrenciye baskı uygulayarak ceza vermesi yerine, kendi davranışının yanlış olduğunu kabul etmesini sağlayıcı ve doğru davranışı bulabilecek eğitimi vermelidir (Temel, 2006).

Tepkisel model, olumsuz bir davranışa sonuç-tepki ilişkisi içinde olan sınıf yönetimi modelidir. Modelin hedefi, olumsuz bir durumun veya davranışın değiştirilmesidir. Böylece, tepkisel modelin, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. Tepkisel modelde ğretmen, düzeni bozmamak için ödül yerine baskı içeren etkinlikleri uygular. Etkinlikler gruba değil bireye yöneliktir. Modelin uygulanırken yeterli olmamasındaki eksikliklerden biri de karşı tepki oluşturmasıdır; fakat sınıfta istenmeyen bir davranış ve olumsuz sonuç varsa, tepkisel modele ihtiyaç duyulabilir (Erden, 2005, s.24).

Bu model, istenmeyen bir davranışa tepki göstermeye dayalıdır. Modelin hedefi olumsuz durum ve davranışın değiştirilmesini sağlamaktır. Model sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak da tanımlanabilir. Tepkisel model istenmeyen sonuca karşılık tepki verme şeklinde uygulanır. Sınıfta düzeni sağlamak, ödül vermek yerine ceza vermekle olur (Demirtaş, 2005, s.18).

Tepkisel modelin, ğrenci ile iletişim kurarken olumsuz sonuçlar oluşturabileceği tartışılmaktadır. Model gruptan çok bireye yöneliktir. Tepkisel model geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını içerir. Tepkisel modeli sürekli uygulayan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin az olduğu ve etkili olmadığı söylenebilir (Başar, 1995:15).

2.3.3 Önlemsel Model

Önlemsel model planlamaya bağlı, geleceği tahmin ederek olumsuz davranış oluşmadan önlemeye yöneliktir. Modelin amacı, tepkisel modele ihtiyaç duymayı azaltmak için sınıfta sorunların ortaya çıkmasına engel olacak düzen ve işleyiş ile önlem almaktır (Başar, 1999:16). Önlemsel modelde, ortam ve konuların işleyişinden kaynaklanabilecek problemler ve sonuçları ile ilgili hazırlıklar yani önleyici düzenlemeler yapılır. Sınıfın fiziki yapısı, kaynaklar, okul ve sınıf kuralları bu anlayışla ele alınır (Sarıtış, 2000:53).

Önlemsel model, zamanla oluşabilecek olumsuz davranışlara karşılık önlemlerin alınmasına yönelik bir modeldir. Önlemsel modelde, istenmeyen davranışların oluşmasını önleyecek bazı düzenlemeler yer alır. Bu model, sınıfı kültürel sosyalleşme sürecinin yaşandığı ve olası sorunların önlendiği bir yer olarak görür. Bu model, sınıfta olası istenmeyen davranışları önleyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Çelik,2003:9).

Modelin amacı, hata yapmama yada hatayı önlemek için önlem almayı öngörür. Önlemsel modelde öğretmenin planlama yapması önemlidir. Modelde olumsuz davranış veya sonucu önleme vardır. Önlemsel model, olumsuz davranışları veya sonuçları önlemek amacıyla, sınıfta bazı düzenlemeleri gerektirir. Sınıfın sosyal, kültürel ve fiziksel ortamı, istenmeyen davranışları ortadan kaldıracak yada azaltıp önleyecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıfta yanlış davranışlara imkan vermeyen bir sosyal sistem oluşturulup istenmeyen davranışlar yerine istenen davranışlar sergilenir. Model, bireyden çok gruba yöneliktir (Demirtaş, 2005, s.18).

Önlemsel düzenlemelerde ortam ve işleyişten oluşabilecek, istenmeyen sorunlar ve oluşabilecek olumsuz sonuçlar için öncesinde planlama yapılır. Sınıfın düzeni, plan ve program ile kurallar bu anlayışla oluşturulur (Sarıtış, 2000:53).

Önlemsel model, istenmeyen davranışları ve bunların yaratabileceği sonuçları önleme ve eğitim sürecini plânlayarak, olabilecek durumları önceden kestirmeyi amaçlar. Öğrencilerde olası davranış bozuklukları meydana gelmeden, istenmeyen davranışları önleyici, olası sorunları önceden kestirmeyi amaçlayan, istenmeyen davranış ve sonuçlarını daha gerçekleşmeden önleme modelidir. Önlemsel modelin amacı, sınıfta sorunun ortaya çıkmasını engelleyecek işleyiş oluşturarak, tepkisel

modele olan ihtiyacı azaltmayı sağlamaktır. Önlemsel model, önceden tedbir alarak sorunu önceden anlamaya ve çözmeye yöneliktir (Başar, 1996).

Önlemsel model, planlama düşüncesiyle, geleceği tahmin etmeye, olumsuz davranışı ve sonucu, gerçekleşmeden önlemeye bağlıdır. Modelin amacı, sınıfta olası istenmeyen davranışların oluşmasına imkan vermeyen düzenlemeyi oluşturmaktır. Önlemsel yaklaşımla olumsuz davranışlara imkan vermeden, önlem alan bir yaklaşım oluşturulur (Erdoğan, 2003, s. 27).

Önlemsel model eğitimi planlama düşüncesi ile geleceği tahmin etme, istenmeyen davranış oluşmadan önlemeye yöneliktir. Önlemsel modelde amaç, sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına imkan vermeyen bir düzen ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele olan ihtiyacı azaltmaktır (Başar, 1999, s. 16).

Önlemsel model, olumsuz davranışların oluşmasına neden olabilecek belirli düzenlemelerin olmasını gerektirir. Önlemsel modele göre önemli olan, sorunun belirlenmesi değil sorun ortaya çıkmadan önlenmesidir. Model bireysel değil, gruba yöneliktir (Çelik, 2005:9).

Öğrencilerin ders dışında istenmeyen davranışlarını önlemek amacıyla ilgi çekici bir plan yapmak, öğrencilerin derse geç kalma sebeplerini ortadan kaldıracak önlemler almak, öğrencinin ailesi ilgisiz olduğundan, başarısı yeterli olmayan bir öğrencinin başarısızlığı oluşmadan ailesiyle görüşme yapmak, modelin kullanımına örneklerdendir (Başar, 2004:9).

Önlemsel model, istenmeyen bir davranışı olmadan önlemeye yönelik bir modeldir. Bu model, sınıftaki etkinlikleri ve kültürel sosyalleşmeyi ele alır. Sınıfta ve sınıfın dışında olumsuz davranışın oluşmasını önleyen bir sosyal sistem oluşturulur. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Ünal ve Ada, 2000, s. 32).

Önlemsel modelde önlemler, bireysel davranışlara yönelik değil, tüm sınıf göz önünde bulundurularak gruba yönelik alınır. Bu model, öğretmenlik bilgi ve becerileri açısından, öğretmende birikim ve tecrübenin olmasını gerektirir (Yılman, 2006:41).

2.3.4 Gelişimsel Model

Gelişimsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin sınıf yönetimi alanında dikkat edilmesini gerektiren sınıf yönetimi modelidir (Başar, 1999: 16).

Önlemsel modele göre istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde ve düzenlenmesinde, gelişimsel psikolojinin bulgularından ve açıklamalarından yola çıkılması gerekir. Eğitimbilimi ilkelerine uygun bir model olarak öğrenci merkezli, çağdaş yaklaşıma sahip olması bakımından önlemsel model, insan ilişkilerinde ve yönetimde empatiye yer vermesi bakımından önemlidir (Yaka, 2006:41-42).

Öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerini esas alan bir modeldir. Önlemsel model dört aşamadan oluşmaktadır (Ünal ve Ada,2003:37).

Birinci aşama; öğrencilerin on yaşına kadar devam eden, öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyulan, nasıl öğrenci olunması gerektiğinin öğrenildiği zamandır.

İkinci aşama; öğrencilerin on-on iki yaşına kadar devam eder. Öğrenciler bu dönemde olgunlaşma sürecindedir. Öğrencilerin sınıf düzenine uymasına, öğretmeni memnun etmeye yöneliktir. Bu aşamada sınıf yöntemine verilen ağırlık en aza iner.

Üçüncü aşama; öğrencilerin on iki-on beş yaş arası dönemini kapsar. Öğrenciler istenmeyen davranışlarla, öğretmenlerini güç durumda bırakıp, sonrasında arkadaşlarının ilgisini de kazanabilirler. Öğrenciler sınıf yönetimindeki kuralları eleştirirler.

Dördüncü aşama; öğrencilerin lise yıllarını ilgilendirir. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, öğrencilerin sosyalleşme süreci hızlıdır. Sınıfta yönetim sorunları en aza iner. Bu aşamada, öğrenci üzerinde arkadaşlarının etkileri artarken, ana-baba ve öğretmenlerin etkileri en aza iner.

2.3.5 Bütünsel Model

Bütünsel yönetim modeli, ilk üç modelin sentezi olduğu düşünülebilir. Bütünsel model önlemsel modeldeki gibi sınıf yönetimine öncelikle yer vererek, bireysel olduğu kadar grubun da istenmeyen davranışlarını düzeltme yada ortadan kaldırmaya yöneliktir. Belirlenen davranışın uygun ortamlarda oluşabileceği düşüncesiyle ortamı düzenlemeye, önlemsel yöntemde bütün uğraşlara rağmen oluşacak istenmeyen

davranışları düzeltebilmek amacıyla tepkisel yöntemden de yararlanır (Başar,1999:16).

Bütünsel model diğer üç modelin senteziymiş gibi düşünülebilir. Böylece daha bütünsel ve geniş açıdan, tüm farklılıkları dikkate alarak daha geniş çaplı düşünmek söz konusu olur. Model diğer modellerin olumlu yanlarını ön plana alarak, karma bir uygulama öngörür (Yılman, 2006:43)

Bütünsel model, sınıf yönetimini etkileyen öğelerin dikkate alınmasını gerektirir. Önlemsel sınıf yönetimine öncelik vererek, gruba olduğu kadar bireye de yaklaşılır. İstenen davranışı gerçekleştirebilmek amacıyla istenmeyen davranışın engellerini yok etme önemlidir. İstenen davranışa sadece uygun bir ortam olduğunda ulaşılabilirdiği, istenmeyen davranışlar görüldüğünde, uygun olmayan davranışı ortadan kaldırmak gerektiği amaç edinmiştir (Başar, 1999:17).

Bütünsel sınıf yönetimi modelinde, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınır. Model 'sistem modeli' olarak da tanımlanır. Model, sınıfı ve çevreyi bir bütün olarak görür (Çelik,2003:10).

Bütünsel sınıf yönetimi, sınıf yönetimini sadece sınıfta disiplini sağlama olarak görmemektedir. Bütünsel ve çok boyutlu olan sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf yönetimini etkileyen çok sayıda değişken söz konusudur (Çelik,2003).

Bütüncül sınıf yönetimi beş alanda bilgi ve beceri gerektirmektedir (Brophy,1998; Akt. Çelik, 2003) Bunlar:

- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bilişsel gereksinimleri ve kişilik gelişimleri konularında geliştirilen araştırmalardan yararlanır.
- Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu iletişimle ilgilidir.
- Bütüncül sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayacak öğretimsel yöntemlerden yararlanır, öğrencilerin, bireyin ve grubun gereksinimlerini elde etmeye çalışır.
- Sınıf yönetimi örgütsel ve öğretimsel becerileri kullanmayı gerektirir. Bu sayede ise öğrenci başarısı artırılabilir.
- Bütüncül sınıf yönetimi, rehberlik yapma, davranışsal sorunları anlama ve istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesini gerektirmektedir.

Bütünsel modelin amacı istenmeyen davranışın nedenlerini bulmaya yöneliktir. Bütünsel modelin amacında uygun sınıf düzeni hazırlayarak, istenen davranışa ulaşma çabası vardır. Bu modele sınıf yönetiminin 'sistem modeli' de denir. Sistem modeli iç ve dış çevreden girdiler alarak etkilenir. Belirli bir amacı gerçekleştirecek şekilde işlenerek, toplumsal beklenti ve gereksinimlere uygun bireyler yetiştirilmeye çalışılır (Erdoğan, 2000, s. 33).

2.4 Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenmeye elverişli sınıf düzeninin oluşturulmasını, öğretimin yönünü ve etkinliklerde zamanın etkili yönetimini, sınıf ortamındaki ilişkilerin belirli kurallar ile oluşturulmasını, öğretmen öğrenci iletişiminin sağlanmasını ve öğrenci motivasyonunun düzenlenmesini sağlamaktadır (Karip, 2005: 1).

Sınıf yönetimi, sınıf ortamının amaca uygun bir orkestra uyumu içerisinde düzenlenmesi ve yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulması için süreçlerin ve kuralların sağlanması gerektiği düşünülmektedir (Gündüz, 2004, 20).

Sınıf yönetimini bazı araştırmacılar öğretim stiline, öğrenme stratejisinin ve etkili öğretim çalışmalarının bir boyutu olarak görürken, bazıları da öğretimle bir arada görmektedir. Ders süreci içinde yer alan program, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme ile sınıf yönetimi birbiriyle etkileşim halindedir (Türnüklü, 2000).

Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki davranışlarının temelinde, alana ilişkin düşünce ve tutumları yer alır. Bu sebepten sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarında beklenen değişim öğretmenin tutumudur (Çağlar, 2004, s.53).

Sınıf yönetiminin tanımlarından da anlaşılacağı üzere, sınıf yönetimini etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler; plan-programın oluşturulması, sınıfın düzeni, öğretmen-öğrenci ilişkileri, zamanın kullanımı, sınıf içi etkileşim ve davranışların düzenlenmesidir (Başar, 2004; Çelik, 2003).

Sınıfın yönetilmesi, eğitimde başarının ilk adımıdır. Sınıf yönetiminde etkili olan öğretmendir. Öğretmenin liderlik özelliği kadar yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin rehberlik rolünü gerçekleştirmesi, sınıf yönetimi etkinliklerinde bilgi sahibi olması ve bilgisini uygulayabilmesine bağlıdır. Sınıf yönetimi beş boyutta ele alınır (Demirtaş, 2005:3).

Başar (1999:13-14), sınıf yönetimi boyutlarını şöyle sıralamaktadır:

- Sınıftaki Fiziki Düzeni
- Plan-Program Etkinlikleri
- Zamanın Düzenlenmesi
- Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi
- Davranışın Düzenlenmesi

2.4.1 Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler

Sınıf yönetiminde, öğrenme için uygun ortamın sağlanarak öğrencilerin başarılı olmasının önündeki engellerin kaldırılması, öğretimde zamanın doğru kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımı ve sınıftaki kaynakların etkili kullanılarak yönetilmesidir (Boz, 2003:39).

Başar (1996)'a göre, sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel düzenini oluşturur. Sınıfın büyüklüğü, ortamın farklı etkinlikler için ayrılması, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, sınıfın fiziksel ortamını oluşturur. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için ortamın düzenlenmesi öğrencinin rahat etmesini sağlayıcı, okul ve sınıfı ilgi çekici hale getirerek öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştiren yönde düzenlenmelidir. Eğitimde davranış değişikliği oluşturmak için öğrenmeye uygun ortamlar hazırlamak gerekir.

Sınıf ortamının genişliği, ısı, ışık, gürültü, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni gibi öğretmenin amaçlara yönelik hazırlayabileceği, sınıf ortamına ilişkin özellikler buradadır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin sınıfta kendini rahat ve mutlu hissederek öğrenmeyi kolaylaştırmak ve yönetmek için yapılırlar (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Sınıfta eğitimin daha etkili bir ortamda gerçekleşmesi için, ortamın ışığı yeterli olmalıdır. Aydınlatmanın çok olması veya yetersiz aydınlatma, derse olan ilginin dağılmasına neden olur. Örneğin; aşırı ışık veya yetersiz aydınlatma gözü yorduğu gibi ilgiyi de dağıtarak zihnin gevşemesine sebep olur (Aydın,2000:36).

Sınıf düzeninde olduğu gibi öğrencilerin oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları etkiler. Öğrenciler cinsiyet, boy, görme, işitme, ilgi süresi, ekonomik ve sosyal açıdan bireysel farklılıklar gösterir. Sınıfın oturma düzeni oluşturulurken bu

faktörler göz önüne alınmalıdır. Arkadaş gruplarının bir arada oturmaları, farklı yaşama özelliği olan öğrencilerin ise grup halinde oturmaları engellenmelidir (Başar,1993:32).

Sınıf, doğru hazırlanmış bir çevre olmalıdır; çünkü davranışı değiştirmenin en iyi yolu, ortamı iyi düzenlemektir. Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre fiziksel alanda, öğrencilere uygun olmalıdır (Başar, 2003:33).

Doğru hazırlanan sınıf ortamı, öğrencinin rahat etmesine, öğrencinin isteyerek okula gelmesine, öğrenmenin artmasına, öğretim etkinliklerinin sorunsuz bir şekilde yürütülmesine, öğrencinin derse etkin katılmasına, öğrencilerde öğrenme güdüsünün artmasına olanak sağlayıp, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini olumlu yönde etkilemesiyle ilgilidir (Başar, 2003:7; Ağaoğlu, 2005:8).

2.4.2 Plan Program Etkinlikleri

Başar (1996)'a göre, sınıf yönetimi, plan-program etkinliklerinden oluşur. Eğitimin amaçları doğrultusunda, ünitelendirilmiş yıllık plan ve günlük planların uygulanması, kaynakların belirlenmesi, araç-gereç bulma, yöntem belirleme, öğrenci özelliklerini bilme, öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirme ve öğrenci katılımının sağlanması gerçekleştirilir. Böylece bu etkinlikler, geçmiş ve geleceği tahmin ederek amaçlı çabalar oluşturma süreci olarak görülebilir.

Plan sözcüğü, gelecekteki eylemlerimizde düzenli olma anlamına gelir. Gelecekteki her değişim tahmin edilemeyeceğinden, planlar değişimleri performansa yansıtacak esneklikte olması gerekir. Öğrencilerin ön hazırlık yapmadan gelmeleri, etkinliğin yada materyalin kullanılamaz hale gelmesi gibi durumlarda planların esnek hazırlanmasını gerektirir. Böyle zamanlarda öğretmen, planlara ek etkinlikler de eklemelidir (Başar,1994:48).

Planlar, geleceğe yönelik karar alma etkinliğidir. Eğitimde planlama, belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek amacıyla eğitim yaşantıları oluşturma, öğretim yöntem ve tekniklerini araştırma, uygulama ve değerlendirme ölçütleri etkinliklerini ele alır (Aydın,2000:52).

Programın amaca ulaşması için kullanılan öğretim yöntemleri önemlidir. Ders, konuyla ilgili yöntemle işlenirse hedefini gerçekleştirir. Yöntem, dersin amacına yönelik ve konuyu öğretebilmek için düzenlenmelidir. Dersin etkili olmasında dersi etkileyen konu, öğrenci, öğretmen, materyal, zaman ve ortam özelliklerinin uygun olması gereklidir. Geçerli, tarafsız ve öğrenilebilir, her öğretmen tarafından kullanılabilir, bütün öğretim materyallerine uygun bir yöntem her zaman yoktur. Öğretmenlerin daha ayrıntılı düşünerek, hazırlık yapmaları gerekir (Küçükahmet, 2001).

2.4.3 Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler

Başar'a (2004) göre, sınıftaki zamanın farklı etkinliklere dağılımı, ders dışı ve dersi bozan etkinliklere yönelik olmaması, öğrencinin zamanının bir çoğunu okulda geçirmesinin sağlanması, sürekli devamsızlığın ve okuldan ayrılmanın önlenmesi zamanı doğru kullanma içinde düşünülebilir. Etkili sınıf yönetimi zamanın da etkili kullanımına bağlıdır. Zamanın planlı bir şekilde ayarlanması, ders esnasında tek düzeliği giderici etkinliklere de yer verilmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin, sınıfta belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Etkili bir sınıf yöneticisi olan öğretmen, öğretim etkinliklerine ayrılan bu zamanı etkili ve verimli kullanır. Bu sınırlı zaman diliminin ise, en verimli şekilde kullanılabilmesi ve öğrencilerin bu süre içinde sıkılmadan derse odaklanması için öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Buna göre öğretmen (Başar, 2004):

- İyi bir organizatör olmalıdır.
- Dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipuçlarını uygun yerlerde kullanmalıdır.
- Sınıf içerisinde gereksiz jest, mimik ve hareketlerden kaçınmalıdır.
- Dersin planlı yürütülmesini sağlamalıdır.
- Derse zamanında girip çıkmalıdır.
- Derse hazırlıklı girmelidir.
- Ses tonunu iyi kullanmalı, gerektiğinde vurgu yapmalıdır.
- Konuyu nasıl öğreteceğini iyi planlamalı ve planını uygulamalıdır.
- Velilerle sürekli işbirliği içinde olmalıdır.
- Öğrencilerini iyi tanımalı, onlara isimleri ile hitap etmelidir.
- Derse ve konuya uygun yöntem, teknik ve materyaller kullanmalıdır.
- Açık, anlaşılır, net ve tutarlı olmalıdır.

Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak Fontana'nın (1985) öğretmenlere önerileri ise şöyledir (Akt. Demir, 2003):

Dakik olun: Derse zamanında girmekle öğretmen, öğrenciyi ve dersi ne kadar önemsendiğini gösterir.

İyi hazırlanın: Öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenin derse iyi hazırlanması gerekir.

Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini toplayarak ve katılımlarını sağlayarak derse aktif, enerjik bir giriş yapılmalı.

Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun: Konuya geçmeden tüm sınıfın dikkatini toplayın ve herkesin katılımını sağlayın.

Sesinizi etkili bir şekilde kullanın: Ses, etkili bir iletişim için önemli bir araçtır. Sesini doğru zamanda etkili kullanan bir öğretmen öğrencilerin dikkatini toplar.

Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Öğrencileri karşılaştırmak, öğrenciler arasında gruplaşmalara veya dışlanmalara neden olabilir. Bu nedenle öğretmen karşılaştırma yapmaktan kaçınmalıdır.

Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Sözlerin tutulması sınıfta güveni artırır.

Sınıfı hedefe uygun bir biçimde organize edin: Araç gereçlerin uygun şekilde yerleştirilmesi ve oturma düzeni amaca ulaşmak için önemlidir.

Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin her türlü problemi ile yakından ilgilenmek, öğrenciyi kazanıp derse katılımı artırır.

Sınıfı yönetmek, ders süresini, öğretim amaçları doğrultusunda etkili ve verimli yönetmek anlamındadır. Dolayısıyla zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en etkili öğelerinden birisidir (Aydın, 2000: 95).

Öğretmen, sınıfta zamanı harcayacak etkinliklerden kaçınmalıdır. Sınıf ortamındaki zaman, eğitsel hedeflere yönelik etkinliklerle olmalıdır. Böylece sınıftaki etkinliklerin planlanması ve zamanın yönetilmesi önemli olmaktadır (Başar, 1999).

Etkili zaman yönetimi için kuralların belirlenmesi ve kuralların öğrencilere öğretilmesi oldukça önemlidir. Zaman yönetimi öğretilirken, gerçekleştirilecek olan

çözümler ve uygulanacak kurallar doğal olarak öğrencilerin özelliklerine ve öğretmenin tercihine bağlıdır. Kuralları uygulayan öğrencilere dönüt sağlanmalı ve pekiştirici verilmelidir. Böylece öğrencilerin kurallara uygun hareket etmelerini alışkanlık haline getirmelerini sağlamak mümkün olur. (Özkılıç,2000:97).

Öğretimin etkililiği, öğrenmeye ayrılan zamana ve zamanın etkili kullanımı ile ilgilidir. Sınıfta geçirilen zamanın farklı etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve dersi bozan etkinliklere yer verilmemesi, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencilerin zamanının çoğunda sınıfta olmasının sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, etkili öğretimin öğrenilmesinin başındadır (Başar, 2003:7).

Öğretmenin zamanı etkili kullanması hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin ortadan kaldırılması açısından oldukça önemlidir. Zamanın etkili kullanılması öğrenci başarısını artırır ve öğretmeni dağınıklıktan, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan kurtarır (Demirtaş, 2005:15).

Öğretimde zamanın, iyi planlanması ve yönetilmesi önemlidir. Etkili bir öğretim, öğrenme sürecinde geçen zamanın etkili kullanımıyla ilgilidir. Sınıfta harcanan zamanın farklı etkinliklere dağılımı, ders dışı ve bozucu etkinliklerle zamanın harcanmaması, öğrencinin aktif ve istekli bir şekilde sınıfta öğretim görmesi, devamsızlık ve okuldan ayrılmaların önlenmesi zaman yönetimiyle ilgilidir (Gündüz,2004:21).

Öğretmenlerin zamanı en verimli şekilde kullanmaları önemlidir. Öğretmenler zamanı; planlamak, organize etmek, uygulamak, gözlemlemek ve değerlendirmek için kullanırlar (Akyol,2000:188).

2.4.4 Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Etmenler

Sınıfın ilişki düzeni ilk günden itibaren düzenlenmelidir. Sınıf düzeni oluşturulurken ilk günler, dönümcül (kritik) dönemdir. Sınıf düzeni, sınıfta öğretmen ve öğrencinin tanıma evresi olan "balayı" ve "deneme" süreçlerinin olduğu zamanda oluşturulmalıdır. Öğrenciler ise, etkinlikleri yapıp yapmayacakları ile ilgili öğretmeni denerler, daha kontrollü davranırlar. Öğretmen, sınıf düzenine ve kurallara uygun öğrencilerden istediklerini ilişki düzeni ilk oluşturulurken ortaya koymalıdır. Bu kararlılık, baskı veya antidemokratiklik değildir (Başar,1999:53).

Sınıf düzeninin amacı, paylaşımcı ilişkileri, öğrencinin performansını, duygularını, ilgisini, öğretimde yararlılığı getirmektedir. Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına ilk günden başlanmalıdır. Öğretmen geleceğe yönelik davranış kurallarını ve öğrencilerden istediklerini ilk günlerden başlayarak ifade etmelidir. Sonraki zamanlarda da ilk belirlenen davranışların sürmesi için kararlılığını kullanmalıdır. Bu kararlılık baskı veya anti demokratiklik değildir (Başar, 2003:63).

Sınıf kurallarının öğrencilere kabul ettirilmesi, sınıf düzeninin oluşmasına yönelik öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili etkinliklerdir (Demirtaş, 2005:15).

Öğretmen, oluşturulan davranışların yerleşmesi için tutarlı davranışlar göstermelidir. Kurallar uygulanırken, esnek olunmalıdır. İstenilen davranışı önce öğretmen kendisi gösterecek, sonra da öğrencilerin göstermesini bekleyecektir. Öğretmenlerin sınıftaki davranışları, içten, açık, güvenilir, sürekli ve sorumluluk üstlenici biçimde olmalıdır. Sınıfta kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, olumsuz davranışların ise önleyici nitelikte olması, kuralların belirlenme şekline göre değişir (Celep,2000:29-30).

Sınıfın değişik sosyo-ekonomik öğrencilerden oluştuğu düşünülürse, sınıfta ilişkilerin karmaşık olması doğaldır. Bu karmaşıklığın giderilmesi için, kurallar koyularak düzenleme yapılır. Beraber belirlenen kurallar bütün sınıfa uygulandığından, yönetim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesinde önemli bir boyut da insan ilişkileri boyutudur. Öğretmenin bu boyuttaki bilgi ve becerisi, sınıf yönetimini etkiler. Sınıfta, birçok açıdan farklı bireyler vardır. Öğretmenin insan ilişkileri birikimiyle bu çok farklı bireylerle başarılı ilişkiler kurması gerekir. Öğretmenin, sınıfta iyi bir lider, yol gösteren rehber, şefkatli bir veli, paylaşımcı bir arkadaş ve çözüm üreten bir yönetici olması beklenmektedir. Tüm bunların başarısı, iyi kurulmuş insan ilişkileri birikimine bağlıdır (Başar, 2004).

2.4.5 Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etmenler

Sınıf yönetiminin bir başka boyutunu da davranış düzenlemeleri oluşturur. Davranış düzenleme süreci, sınıfta istenen davranışın uygulanabilir olması, sorunun gerçekleşmeden kestirilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf

kurallarının bir düzen içinde olmasıyla istenmeyen davranışların değiştirilmesini kapsar (Başar,1999:14).

Davranışların yönetildiği bir sınıfta öğretim amaçları gerçekleştirilir ve amaçların gerçekleşmesini zorlaştıran davranışlara rastlanmaz. Davranış yönetme her duruma, ortama, koşullara ve öğrenciye göre çeşitli tekniklerin kullanılmasını bireyselliği gerektirir. Davranışı yönetmenin amacı, kişinin kendi kendini kontrol etmeyi öğrenmesidir. Kişinin kendi kendisini kontrol etmesi çabayı gerektirir ve zamanla kazanılır (Özyürek, 1997).

Öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, öğrenmeyi ve davranışları yönetmedir. Öğretmenin öğretim amaçlarını çocuklarda gerçekleştirebilmesinin ön koşulu, davranışları ve öğrenmeyi yeterince yönetmeyi gerektirir. Davranışların iyi yönetildiği sınıflarda öğrenciler öğretimin amaçlarını uygularlar ve amaçların gerçekleşmesine neden olan davranışlarla karşılaşmazlar (Özyürek,1996, 9).

Davranış yönetiminin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kişinin kendi kendisini kontrol etmesini sağlamak.
- Bir veya birden fazla kişinin yaratacağı olumsuzluklardan diğer öğrencilerin etkilenmemesini sağlamak.
- Grup içindeki iletişimi kolaylaştırmak (Erdoğan, 2003).

Öğrencinin sınıfta istenen davranışı uygulayabiliyor olması, sorun oluşmadan önce önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi, davranış yönetimine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2003:7-8; Demirtaş, 2005:16).

Sınıftaki davranış kuralları etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olmalıdır. Sınıf kuralları, yalnızca öğrencilerin başarılarını artırmak ve sınıf düzenini sağlamakla değil, kurallar çocukları okul dışındaki çevreye de hazırlar. Bu kurallar sayesinde öğrenciler okul dışındaki yaşama daha iyi uyum sağlar, demokratik hak ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler (Çelik, 2005:269).

Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi sürecinde bazı önlemlerin alınması gerekir. Önlemlerden bazıları şunlardır: Sınıfta zamanında bulunulması, öğretmenin dış

görünüşü, ses tonu ve yüz ifadesi ile sınıfta statüsünü hissettirmesi, sınıfın tamamında iletişim kurmayı başarması, öğrencileri asla tehdit etmemesi, öğrencilere başarılı olabilecekleri görev ve sorumlulukların verilmesi, gösterilen olumlu davranışların takdir edilmesi, yanlış davranışlarda bulunan öğrenciler üzerinde değil, yanlış davranışlar üzerinde durulması, sınıftaki bütün öğrencilere değer verdiğinin gösterilmesi gibi önlemler, öğrenci davranışlarının değiştirilmesi sürecinde etkilidir (Boz,2003:191-192).

Sınıftaki ilişkilerinin düzensizliği, öğrencileri kurala alıştırmakla düzeni sağlamayı gerektirir. Kurallar herkese yönelik olduğundan tarafsızlığı kolaylaştırır, bireysel üstünlük sağlamadan kuralların benimsenmesini sağlar. Ödül ve ceza kişisel olmaktan çıkarak, daha çabuk kabullenilir. Kurallar, öğretmenin karar verme ihtiyacını, öğrencinin de yönlendirme aramasını azaltır (Başar, 2003:69).

Sınıf yönetiminde öğretmenin yeterliliği, öğrencilerle etkili iletişim kurmasına ve pozitif bir sınıf ortamı oluşturma becerisiyle ilgilidir. Eğitimde istenilen başarının kazanılabilmesi amacıyla, pozitif bir sınıf ortamının oluşturulması gerekir. İstenmeyen davranışla karşılaşılmayan yada sorunların kolayca çözüme ulaştığı sınıflarda öğrenciler, kendilerine güvenerek ve rahatlıkla, dikkatlerini derse yöneltir. Pozitif bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edip önlem alarak, sınıfı yönetmesi gereklidir (Erol, 2006).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına öğretmenlerin tepkisi, sınıfta istenmeyen davranış özelliklerinin artırılmasına veya azaltılmasına neden olabilir. Bu sorunların azaltılması yönetim anlayışına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Farklı öğretmenlerin aynı öğrencilere yönelik farklı davranışları değişik sonuçlara neden olur (Edwards, 1997; Akt. Terzi, 2001).

İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini üzerine çekmeli, onların istenmeyen davranışını ortadan kaldırmaya çabalamalı ve kabul edilebilir bir biçimde davranmalarını sağlamalıdır (Celep,2000).

Baloğlu (2003), "Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri" adlı araştırmasında öğretmenlerin sınıfı yönetirken davranış yönetimi yeterliği açısından orta düzeyde olduklarını

belirlemiştir. Araştırmada ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eğitime ihtiyaçlarının bulunduğu görülmektedir. Davranış yönetiminde yeterlik eğitiminin, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi gibi programlar uygulanarak, davranışlarda düzenleme oluşturulabileceği önerilmektedir.

Gündüz (2001), "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri" isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıfın fiziki ortamının yönetiminde % 53 oranında bazen yeterli, öğretimin yönetiminde % 59 oranında bazen yeterli, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde % 51 oranında bazen yeterli, zaman yönetiminde % 63 oranında bazen yeterli, davranış yönetimi boyutunda % 55 oranında bazen yeterli olduğu çalışma sonucunda tespit etmiştir.

2.5 Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden ve bu nedenlerin temelinde farklı etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler şu şekilde sınıflandırılabilir: Aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler, kitle iletişim araçlarını içeren sosyal etkenler, öğrenci özellikleri ve istekleri öğretmenin kişisel özelliklerini içeren psikolojik etkenler, sınıf yönetimini etkileyen eğitim ortamı, okulun yönetimi yapısı ve işleyişi ile ilişkili eğitsel etkenlerdir (Taş, 2005:38).

Sınıf yönetimini etkileyen eğitsel etkenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Okulun yapısı
- Öğretmenlerin niteliği ve eğitimi
- Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine bağlılığı
- Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları
- Sınıfın fiziksel durumu
- Sınıf kurallarının belirsizliği
- Dersin işlenişi
- Kontrolü kaybetme korkusu
- Okulca ve sınıfça benimsenen kurallar (Ağaoğlu, 2005:7; Taş, 2005:38)

Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) faktörü öğretmendir. Öğretmen sınıfı tamamlar ve bir yere kadar da belirler. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, mesleğe karşı tutumu iyileştirilmedikçe, olumlu bir sınıf yönetimi beklenmez (Başar, 2003:12).

2.6 Öz Yeterlik

Bireyin kendi bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesinin farkına varması, farkında olması durumudur. Bireyin kendi yeterliğinin farkında olup amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine ilişkin algısıdır. Birey bu durumda model almaz.

Öz yeterlik, Bandura tarafından 1977 yılında ilk kez tartışmaya açıldığı günden bugüne kadar gelişim psikolojisinden, insan kaynakları yönetimine kadar farklı branşlarda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Günümüzde öz yeterlik bir değişken olarak görülmektedir. Öz yeterlik inancının önem kazanmasına yol açan bazı temel nedenler vardır. Bunlar: (Bandura, 1986).

1. Birincisi, öz yeterlik kavramının, gelecek performansı geçmiş performanstan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi analiz ettiğini araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır.

2. İkincisi, öz yeterliğin gelişmesinin performansı da yükselttiğinin ortaya konulmuş olması ve daha da önemlisi, öz yeterlik inancının doğrudan değiştirilebilir olmasıdır.

3. Üçüncüsü, öz yeterlik kavramının "çaba" üzerindeki etkisidir. Kişinin yüksek performans uygulayabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sabır düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır. (Bandura, 1986, alıntı Karahan,2006) Kısacası öz-yeterlik inancı yüksekse, emek ve sabır ne derecede fazla ise başarısızlık sonrası toparlanma süreci de o kadar hızlıdır.

Bandura (1993:144), öz-yeterliğin bireyin bir durumla ilgili olarak ileriye dönük yeterliğe inancı olduğunu vurgulamıştır. Öz-yeterlik inançları; insanların hedeflerini gerçekleştirmede emek vermelerini ve yaşamlarını etkileyen olayları düzeltmelerini sağlayarak duygu ve düşüncelerini etkiler.

2.6.1 Yeterlik ve Bandura'nın Sosyal Biliş Kavramı

Albert Bandura, 1986 yılında yayınladığı 'Social Foundations of Thought and Action' adlı kitabında, bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını belirtmiştir. Öz sistem, bilişsel ve duyuşsal yapıları barındırmakta, sembolleştirme, başkalarından öğrenme,

alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz-yansımada bulunma gibi özellikleri içermektedir (Pajares, 1996:543).

Sosyo-bilişsel teoriye göre, öz sistem algılama, düzenleme ve davranış değerlendirme gibi bir takım alt fonksiyonları içermektedir. Böylece, öz sistem bireylere, kendi bilişsel süreçlerini, davranışlarını etkileme ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz-düzenleyici bir hizmet vermektedir (Pajares, 1997:2).

Bandura, 1986'da bireylerin öz-yansıtma sürecinde tecrübelerini ve düşünme süreçlerini değerlendirebildiklerini yazmıştır. Bu görüşe göre, insanların bilgisi, sahip oldukları beceriler veya daha önceki başarıları, sonradan elde ettiklerinin iyi bir belirleyicisi olmayabilir; çünkü yeteneklerine dair inançları, davranış şekillerini etkileyecektir. Sonuç olarak, insanların davranış şekilleri, yeteneklerine dair inançlarından etkilenecek ve kişinin davranışları önceki başarılarından değil, inançlarından yola çıkılarak tahmin edilebilecektir; fakat bu inanç, insanların yeteneklerinin üzerindeki görevleri sadece inanarak yapabilecekleri anlamına gelmemektedir. Bu başarı aynı zamanda öz-inançlarla sahip olunan bilgi ve beceri arasındaki uyumuda gerektirmektedir. Kısaca, öz-yeterlik inancı bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak yapabileceklerini belirlemeye yardım eder (Pajares, 1997:2).

Bandura (2001), üçlü etkileşim diye de adlandırılan davranış, kişisel etmenler ile çevrenin karşılıklı ve birbirine bağlı olan ilişkilerinin öz-belirleyici sistemi temsil ettiğini ifade etmiştir. Bu üçlü etkileşim, kişilerin motivasyonlarını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını etkiler.

2.6.2 Öz Yeterlik İnancının Oluşumu

İnsanlar, herhangi bir işe daha önceden kendileri ya da çevreleri hakkında sahibi oldukları bilgilere dayalı olarak başlarlar. İnsanların, kendisiyle ilgili olarak önceden geliştirdiği ve kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bandura, insanların kendileri hakkındaki inanışlarının dört ana kaynaktan geldiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Geçmiş Deneyimler
- Dolaylı Gözlem
- Sözel İkna

- Duyuşsal Deneyimler
- Geçmiş Deneyimler

Öz yeterliğin oluşumunda en önemli etken, kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı bulunan sonuçlar, bireyin kendisine olan inancını olumlu yönde etkilerken, başarısız sonuçlarda, olumsuz yönde etkilenir ve zamanlama önem taşımaktadır. Başarısızlık, öz yeterlik inancının iyice yerleşmesinden sonra oluşmuşsa kişinin kendisine ilişkin inancını da olumsuz etkilemektedir. Başarılar, kişinin kendisine ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanış oluştururken, başarısızlıklar ise öz yeterliği düşürür. Eğer insanlar başarıları kolay elde etmişlerse yada deneyim yaşamışlarsa kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da cesaretleri kırılmaktadır. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu deneyimlerdir. Çünkü, sebatla gösterilen gayretler pek çok faktörden etkilenmektedir. Öz yeterlik geçmişte yaşanan tecrübeler (başarı ve başarısızlık) ile gözleme dayalı deneyimleri gerektirir.(Bandura, 1997, s.389).

Öz yeterlik kavramının oluşumunu etkileyen faktörler güçlü yada zayıf bir öz yeterliğin oluşumuna etki edecektir. Bir konuda öz yeterlik duyguları fazla olan bireylerin, o konuyla ilgili etkinliklere istekli olduğu ve bu tür çalışmalara isteklerinin de daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu bireyler farklı bir zorlukla karşılaştıklarında, karşılaştığı sorunları çözmeleri de daha kolay olmaktadır (Karsten ve Roth 1998, alıntı Akkoyunlu ve Kurbanoglu,2004).

Öğrencide kuvvetli bir öz yeterlik;

- Çalışma ortamını isteyerek seçme
- Bir işi başarı ile sonuçlandırabilmek için güdülenme ve emek verme,
- Çalışmalarda zamanı etkili harcama
- Başarısızlıktan yılmama gibi sonuçlar oluşturur.

Bandura'nın kuramını temel alarak, öz yeterlik kuramını geliştiren Schunk öz yeterliğin, bir işi yaparken geri bildirimlerden (feed back) etkilendiğini, başarının güdülenmeyi, güdülenmeninse gelişimi beraberinde getireceğini ve bireyin gelişimiyle biriken becerilerin, öz yeterliğini de geliştireceğini ya da yükselteceğini belirtmiştir (Açıkgöz, 1998, s.13).

Bandura öz yeterlik kavramını açıklamada Sosyal Öğrenme Kuramını temel almaktadır.

Kurama bağlı ilkeler altı başlıkta toplanmıştır (Acar, 2005);

Karşılıklı Belirleyicilik: Bireysel farklılıkları ve çevre şartları davranışı biçimlendirir ve etkiler. Bireyin sonraki davranışı bu etkileşimin bir ürünüdür.

Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanlar sembolleştirilmiş bilişsel yapı oluştururlar ve bu yapılar davranışları etkiler, biçimlendirir.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar gözlem yaparak öğrenmelerini artırır.

Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, kişinin kendisi ile ilgili öz yeterlik inancı düşük ya da ön bilgisi sınırlıysa, öz yeterlik inancının oluşumunu etkiler (Pajares, 2002, s.14).

Öngörü Kapasitesi: Birey gelecekte karşılaşacağı herhangi bir durumla ilgili davranışlarını planlayabilir.

Öz Düzenleme Kapasitesi: Bireyin davranışlarıyla ilgili kendi yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında olması.

Öz Yargılama Kapasitesi: Kuramın en önemli ilkelerinden olan öz yargılama kapasitesi ise model alarak öğrenen bireyin kendi davranışlarını da kontrol edebileceği ile ilgilidir.

Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi ve pekiştirilmesi önem kazanmaktadır. Birey kendi davranışlarını gözlemleyip değerlendirerek kontrol edebilir.

Yukarıda verilen ilkeler doğrultusunda Bandura öz yeterliliği;

- Etkinliklerinin tercihini,
- Zorluklar karşısındaki yılmamasını,
- Çaba ve performans düzeyini etkiler.

Yani insanların ne düşündüğü, neye inandığı ve ne hissettiği, bireyin nasıl davranacağını etkiler. Araştırma sonuçları da Bandura'yı doğrulamaktadır (Celep, 2000, s.27-32).

2.6.3 Öz Yeterlik İnancının Etkileri ve Önemi

Pajares (2002), bireylerin bir konuda istedikleri sonuca ulaşamayacağına inandıklarında girişimde bulunmalarını ya da güçlüklerle karşılaştıklarında ısrarcı davranmalarını beklememek gerektiğini belirtir. Bandura'nın (1986) araştırmaları, öz yeterlik inançlarının, bireylerin seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bireylerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterip, istedikleri sonuca ulaşacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda bir iş yaparken bireylerin gösterecekleri gayretin düzeyini isteklerine ulaşmada olası sonuca göre ayarladıkları görülmüştür.

Bandura'ya (1994; 1997) göre öz-yeterlik inancı, davranışları doğrudan etkilememektedir. Kişinin karar vermesinde, amacına uygun sonuç beklentilerinde ve sosyal çevrenin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. İnsanların öz-yeterlik inançları, hissettiklerini, fikirlerini ve davranışlarını belirlemekte; bir davranışı gerçekleştirmeden önce kişinin o davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceleri de belirlemede önemli olmaktadır. Bu nedenle de, güçlü bir öz-yeterlik duygusu, insanın başarısını artırır (Bandura, 1994). Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik inançları;

- Bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini,
- Hayatında hangi hedeflerin olacağını,
- Nasıl bir hayat şeklinin olacağını,
- Engellerle karşılaştığında ne kadar emek harcayabileceğini,
- Emeğinin karşılığında ne olabileceğini,
- Genel olarak ne kadar stresli olduğunu etkilemektedir (Bandura, 2001).

Olumlu öz yeterlik inancına sahip bireylerin isteyerek harekete geçtikleri, engeller karşısında daha dayanıklı ve başarılı sonuçlar kazandıkları görülmüştür. Öz yeterlik inancı yükseldikçe gösterilen dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz yeterlik inancı zayıf olan bireylerin harekete geçmek istemedikleri, güçlükler karşısında çabuk bıraktıkları ve stresten dolayı düşük performans gösterip başarısız oldukları gözlenmiştir (Pajares, 2002).

2.6.4 Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler

Bandura (1994) öz-yeterlik inancını, yeteneklerimiz ile bir tutar. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla davranışı planlamak ve uygulamak için öz yeterlilik şarttır. Birey, yaşamı boyunca edindiği deneyimlere dayalı olarak inancını geliştirmektedir. Dolayısıyla bu inançlar, yaşam süreciyle birlikte pek çok nedene bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde çok önemli bir rol oynayan öz- yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halindeki dört kaynağa dayandırılmaktadır (Bandura, 1994). Bunlar:

Doğrudan deneyimler (Performans Başarıları / Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin kendisinin yaptığı bir işte sonucun başarılı ya da başarısız olması, bireye gelecekteki benzer işlerdeki performansı hakkında bilgi vermektedir. Başarıyla sonuçlanan deneyimler, bireyin kendisine olan güvenini arttırmakta ve bireyi gelecekteki başarısına doğru güdülenmektedir. Tschannen-Moran ve diğ.'ne (1998) göre, performans başarılarını oluşturan yaşanmış deneyimler, en güçlü yeterlik bilgisidir. Bandura (1994) , en güçlü öz-yeterlik inancı oluşturan etkinin doğrudan deneyimler olduğunu belirtmiştir. Performansın öz-yeterlik inancını arttıracığı düşüncesi, performansın gelecekte artacağına yönelik beklentinin oluşmasını da sağlamaktadır. Performanstaki azalış, yeterlik inancını olumsuz yönde etkilerken, performansın artışı yeterlik inancının artmasını sağlar.

Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Bireylerin bilgi edinebilmesinde her zaman kendi deneyimleri yeterli olamaz. Zaman zaman başkalarının yaşantıları, bireyin dolaylı yoldan öğrenebilmesi için yeterli olabilir. Birçok beklenti edinilen tecrübelerden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, bireyin başarılı olabileceğine dair beklenti içerisine girmesine neden olabilir. Gözlemcinin model ile kendini ne kadar özdeşleştirdiği, modelin gözlemci üzerindeki etkisini de belirler. Yüksek performanslı bir model ile özdeşleşme öz-yeterlik inancını arttırırken, düşük performanslı modelle özdeşleşme öz-yeterlik inancını azaltır (Bandura, 1994).

Sözel İkna: Sözel ikna, bireyin belirli bir işi başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin diğer bireylerin destekleyici sözleri ve öğütleridir. Bireyin çevresindeki kişilerden aldığı bu destekleyici sözler, bireyin cesaretlenerek öz-yeterlik inancının gelişmesini sağlar. Kuşkusuz sözel iknanın etkileme gücü, konuşmacının güvenilirliğine de bağlı olmaktadır. Sözel ikna, doğrudan ve dolaylı

deneyimler gibi pozitif olduğu kadar negatif etkiye de sahip olabilmektedir (Bandura, 1994).

Duygusal Durum (Psikolojik durum): Bireyin belirli bir görevi başarabileceği ya da başaramayacağına ilişkin beklentisidir. Birey bir işe başlamadan önce psikolojik olarak iyi ise daha çok çaba göstererek, yeniliklere daha cesaretli olup, olayların üstesinden gelebilecektir (Bandura, 1994). Tschannen- Moran ve diğerlerine (1998) göre, normal düzeyde stres, dikkatin görev üzerinde toplanması ve enerjinin göreve harcanmasını sağlayarak performansı artırır. Yüksek düzeyde stres ise kişinin beceri ve yeteneklerini kullanmasına engel olabilir.

Tecrübe, öz yeterlilik inancının yüksek ya da düşük olmasını etkileyen en önemli etkidir. Yapılan işle ilgili geçmiş yaşantılar, öz yeterliği etkiler. Benzer bir etkinlikte ya da alanda başarılı olmuş ve o işle ilgili çevreden olumlu dönütler almış kişinin öz yeterlilik inancı da yüksek olur (Bandura, 1996).

Bandura (2001), "öz yeterlilik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler de gösterebilir" ifadesini kullanarak yaşanan çevrenin ve yaşantıların kişinin öz yeterlilik inancına olan etkisi üzerinde durmuştur. Öz yeterlilik, kişinin yaşadığı çevreden ve geçmiş yaşantılardan oldukça etkilendiğinden farklı şehirlerde veya farklı ülkelerde yaşayan insanların öz yeterlilikleri de farklılık gösterir. Ayrıca aynı meslekleri seçen farklı kültürlerdeki insanların öz yeterlilikleri de birbirinden farklıdır.

2.7 Öğretmen Yeterliği (Öğretmen Öz Yeterli Algısı)

Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin bilmesi gereken temel görevin, evrensel değerleri benimseyen ve engelleri çözmeye çabalayan, millî eğitimin ve ilgili ders programlarının hedeflerini davranışı etkileyen, öğrenmeyi, öğrenen bireyleri, her bireyin ihtiyacını da dikkate alıp, öğrencileri iyi yetiştirmek olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004).

Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan bir meslektir. Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi amacıyla gerekli öğretmen nitelikleri, araştırmalarla ayrıntılarıyla tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkelerini

bilerek çalışan bir öğretmenin, sürekli anlatım yöntemini kullanan, sadece sınav yaparak not veren biri olmadığı düşünülmelidir (Baskan, 2001, s.212).

Öz yeterlik, eğitim alanında yapılan çalışmalarda üç kategoride ele alınır. Bunlar ise; öz yeterlik inançlarının uzmanlık alanı tercihinin, öğretmenlerin meslek tercihlerini etkisi altına alan araştırmalar, öz yeterlik inançları doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalar ve öğrenciler ile ilgilidir (Pajares 1997, alıntı Kuş, 2005)

İnsanın davranışlarını açıklamada kullanılan Bandura'nın öz yeterlik kuramı, kendileri de birer "davranış değiştirme mühendisi" (Senemoğlu, 2001, alıntı Karahan, 2006) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini gerçekleştirebileceğine olan inançlarının düzeyi; öğretmenlik görevi ve sorumluluklarıyla ilgili davranışlarını yordama da kullanılabilir. Bireyin gelişimini etkileyen öğretmen davranışlarının geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Öz-yeterlik inancının iki alt boyutu düşünüldüğünde, Savran ve Çakıroğlu'na (2001) göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenin öz-yeterlik inançlarını, kişinin öz-yeterlik ve başarı isteği olarak ele alır. Öz-yeterlik, öğretmenin etkili bir öğretim amacıyla istenen davranışları gösterebileceğine olan düşünceleridir. İkinci boyut olan sonuç beklentisi ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını, etkili öğretim yöntemleri ile yükseltebileceklerine olan inançlarıdır.

Bandura (1977, s.191-215) insanların, hayatlarının tamamında kazandıkları tecrübelerle, kendi kendine baş etme yeteneklerine dair inançları olduğu ve kazandıkları öz yeterlik inançları ile ileride istenen davranışların da artacağı belirtilmiştir. Böylece, davranışın başarılı olmasında, kişinin yeterlik inancının, davranışı etkilediği düşünülebilir. Öğretmen ile öğrenci davranışlarındaki öz yeterlik inancıyla ilgili araştırmalar, 1970'li yılların sonundan itibaren yapılmaktadır.

Öz yeterliği fazla ve az olan öğretmenler; sınıf düzeni, farklı yöntemler deneme öğrenme güçlüğü olan öğrencilere geri bildirimde bulunarak davranış farklılıklarının oluşturulması, öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkilediği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s.803-805).

2.8 Öz Yeterlik İnancının İşlevleri

Öz yeterlik inancının dört temel işlevi vardır. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir (Bandura, 1993):

2.8.1 Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik inançları bireyin kendisine yardım etmesini ve kendisini engelleyen düşüncesini etkiler. İnsan davranışları, önceden düşünülen bilişsel amaçlar tarafından düzenlenmektedir. Bireysel hedefler, yeteneklerin öz değerlendirmelerinden etkilenir. Bireyin öz yeterlik inancı ne kadar fazla olursa kendisi için o kadar yüksek hedef belirler ve hedefe bağlılığı artar. Zorlu hedefler motivasyonu da performansı da arttırmaktadır. Başarısızlıklara rağmen yapılacak işe bağlı kalabilmek için, güçlü bir öz yeterlik duygusu gerekir. Başarılı olacaklarına ve yeteneklerine inanan bireyler, karar verme durumunda, pozitif düşünerek oldukça etkili olur; fakat yeteneklerinden kuşku duyan bireyler pozitif düşünmede yetersiz olurlar (Bandura, 1993).

İnsanların öz yeterlik ile ilgili inançları, oluşturdukları gelecekte yaşayacakları olayları etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancı olan bireyler, etkinlikler için pozitif yönde yol göstericiler ya da olumlu yönlendiriciler, başarılı olduklarını hayal ederler. Diğer yandan öz yeterlikleri düşük olan bireyler, olayların nasıl ve neden hatalı olduğunu düşünerek performansı düşük olan başarısızlık senaryoları oluştururlar. Etkinliklerde başarılı olduğunu düşündüğü bilişsel taklitlerle, bireylerin performansı artarken tam tersi durumlarda, performansları düşmektedir. Algılanan öz yeterlik inancı bireylerin bilişsel durumunu etkiler. Öz yeterlik inancı yüksek bireyin, etkili davranışları, bilişsel yapısını pozitif yönde etkiler. Davranışın faydalı yönleri ise bilişsel tekrarı, öz yeterlik inancını güçlendirir (Bandura, 1989).

Bireyin gösterdiği performansla ilgili olumlu dönüt alması; öz yeterlik inancını, bireysel amaçlarını, olumlu düşünmesini, bireysel doyumunu ve etkinliklerde başarılarını yükseltir. Öz yeterliğin az olması ise başarının düşmesine neden olur. Aynı zamanda yetersizlikler üzerinde durulması, bireysel başarısına zarar verir. Akademik başarıyı artıran bir öz yeterlik duygusu oluşması için, yeteneği elde edilebilir bir beceri olarak görmek, yetenekler hakkında karşılaştırma yapmak gerekir (Bandura, 1997).

2.8.2 Motivasyon Süreçleri

Öz yeterlik inançları, motivasyonun bireysel olarak düzenlenmesinde önemlidir. Motivasyon bilişsel olarak gerçekleşen bir süreçtir. İnsanlar motivasyonlarını yükselterek, davranışlarına yön verirler. Davranışlardan olumlu sonuçlar beklemesi, bireylerin motivasyonunu arttırmaktadır. Birey, hedefleri ile ilgili inançlarını yükselterek, davranışlarının sonuçlarını tahmin eder. Kendini yüksek derecede yetkin gören bireyler, başarısızlıklarını yetersiz çaba ve çalışmaya bağlarlar. Diğer yandan düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler, başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına bağlarlar. Bireyler, ulaştıkları hedefler sonucunda elde ettikleri doyum nedeniyle, belirlemiş oldukları diğer hedeflere ulaşmak için kararlılıkla çaba gösterirler ve performanslarını artırırlar. Bunun yanında, bireylerin ulaşmak için çaba harcamadığı pek çok durum da vardır (Bandura, 1993).

Kazanılmış öz yeterlik bireyi etkiler. Bireyin öz yeterlik inancı yüksek olduğunda, yetenekli olmadıkları alanlarda kendilerini göstermezler. Davranış zorlayıcı olduğunda farklı bir yöntem oluşturarak, alternatif davranışlar gösterirler. Öz yeterlik becerisi eksik olursa yetkinliğe bağlı çaba artar. Bireyin öz yeterliğine inanmaması, karmaşık davranışların bağlı olduğu alt becerilerin gelişmesini engelleyebilir (Bandura, 1986).

2.8.3 Duyuşsal Süreçler

Bireyin becerisi hakkındaki kararları, düşünceleri ve duygusal tepkileri çevre ile ilişkilerinden etkilenir. Birey çevrenin istekleriyle kendisini yetersiz görerek kendi yeteneklerine takılır ve onları olduğundan fazla önemserler. Bireysel üzüntüler ise daha fazla strese neden olur. Öz yeterliği yüksek olan bireyler ise dikkatini ve gayretini, engellere rağmen yüksek tutmaya çabalar (Bandura, 1986).

İnsanların yetenekleriyle ilgili inançları, motivasyon seviyelerini ve aynı zamanda zorlayıcı durumlarda ne kadar sıkıntı yaşayacaklarını etkiler. Bu durum öz yeterlik inancının duygusal arabulucusudur. Tehdit edici konuları denetleyebileceğini düşünen bireyler, kötü düşünceleri hatırlamaz ve üzerinde durmazlar. Birey tehdit edici olayları düzeltmeyeceklerini düşündüklerinde endişelenirler. Böylece performansları düşer. Düşünme sürecini kontrol etmede öz yeterlik inancı, sıkıntıya neden olan düşünceleri düzenlemede etkilidir (Bandura, 1993).

Bireyin yeteneği hakkındaki inançları, güç durumunda kaldıklarında motivasyon ve stres durumunu da etkiler. Duygusal tepkiler düşünmenin yönünü değiştirebilir. Aynı zamanda düşünceyi doğrudan etkileyebilir. İnsanlar algıladıkları bireysel öz yeterlik seviyelerinde, görevleri başardıklarında endişe ve strese bağlı tepkileri düşmektedir. Araştırma sonuçları, bireylerin riskli durumlarda davranışlarını öz yeterlik inancı ile algıladığını gösterir. Algılanan öz yeterlik inancı güçlü ise davranış o kadar etkili olmaktadır. Bireyler kaygılandıkları için değil, tehlikeli durumları yönetmede yeterli olacaklarını düşündüklerinden, tehdit edici durumdan uzak dururlar. Birey kaygılanmadan savunma halini takınır (Bandura, 1989).

2.8.4 Seçme Süreçleri

Bireyler belli bir oranda çevrelerinin eseridir. Bundan dolayı öz yeterlik inancı, uygulanacak işler ve çevre tercihi ile oluşmaktadır. Bireyler yeterliklerinin üzerindeki işlerden uzak dururlar. Birey, uğraştırıcı işleri ve üstesinden gelebileceğine inandığı olayları isteyerek seçer. Yapılan seçim ile birey yeni yaşam yeterlilikleri ve sosyal bağlantıları geliştirir. Seçme sürecinde olumsuz bir durum, bireysel gelişimi önemli ölçüde etkiler. Seçilen süreç, sosyal faaliyetlerin öz yeterlik inancını pozitif yönde etkileyen, belirli yeterlikleri, ilgi ve değerleri geliştiren bir süreçtir. Bireyin öz yeterlik inancı, uzmanlık seçimini ve gelişimini dolayısıyla da bireyin hayatının yönünü etkiler (Bandura, 1993).

Bandura (1993) bireylerin öz yeterlik inançları yüksek olduğunda, kariyer hedeflerinin de yüksek olacağını, hedeflerine ulaşmada çaba harcayacaklarını, çeşitli mesleklerde kendilerini iyi hissedeceklerini ve başarılarının da yüksek olabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda öz yeterlik inancının akademik gelişime üç yönden yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak olanaklıdır:

- 1- Öğrencilerin, bilgi edinmelerini düzenleme ve etkinlikleri belirlemedeki inançları; öğrencilerin isteklerini, motivasyonlarını ve bilgi düzeylerini belirler.
- 2- Öğretmenlerin, öğrenmeyi yönetme ve geliştirmedeki öz yeterlik inançları, öğrenme ortamını ve öğrencilerin bilgi düzeyini etkilemektedir.
- 3- Üniversitelerin toplu öğretimdeki etkisindeki inançları, okulların başarısının artmasını yardımcı olur (Bandura, 1993).

Bireyler olumlu yönde sonuçlanacak seçenekleri, seçeneklerle ilgili yeteneğe sahip olmadıklarını düşündüklerinden uzak durmayı tercih ederler. Beklentiler, yapılmaya başlanan bir işteki performansı etkiler ve bireyin etkin ya da pasif olmasına neden olur (Bandura, 1986).

Bireyin sonuç beklentisi motivasyonunu da etkiler. Birey, istenen sonucu alabileceğine inandığı davranışı uygulamak ister. İstedikleri sonucu sağlayacak birçok davranış olduğu halde, başarabileceklerine olan inançları olmadığından bu davranışlara yönelmeyi uygun görmezler (Bandura, 1989).

2.9 Öz Yeterlik İnancının Eğitim ve Öğretimdeki Yeri

Pajares (1997:1), öz-yeterlik inançlarının eğitim araştırmalarında, özellikle motivasyon ve öz-düzenleme çalışmalarında da dikkati çektiğini belirtmiştir. Eğitim alanında öz-yeterlik araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. Birinci alandaki araştırmacılar, yeterlik inançları ile üniversitedeki bölüm ve kariyer seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu alandaki araştırmalar, danışmanlık ve mesleki psikoloji için faydalı olmuştur ve gençlerin kariyer gelişimleri için bilgiler vermiştir. İkinci alanda araştırmacılar, öğrencilerin yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapılarının, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Üçüncü alandaki bulgular ise öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci ürünleriyle ilgili olan öğretmenlerin, yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır.

Öz-yeterlik inancının, pek çok alana olduğu gibi eğitim alanına da pek çok katkısı bulunmaktadır. Bu katkıların başında da öz-yeterlik inancının öğretmenlerin davranışlarını anlama ve geliştirme bu davranışlarla da gözlemlenen bireysel farklılıkları açıklama konularında sağladığı katkılar yer almaktadır (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enoch, 1990).

Öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları, hem öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerilerin öğretildiği süreçte hem de mesleklerini yaptıkları yani sınıflarında öğretim yaptıkları süreçte, öğretmenlerin davranışlarını etkileyen önemli bir değişkendir (Başer ve ark., 2005).

2.10 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki

Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde, bireyi her açıdan destekleyen en önemli etken, dersi yönlendiren öğretmenlerdir. Öz yeterlik inancı yüksek bir öğretmenin etkili ve başarılı bir şekilde eğitim-öğretim sürecini yönlendireceği kesindir (Önen ve Öztuna, 2005).

Bandura (1994), öğrencileri akademik yönden geliştirmeyi hedefleyen öğretimin hazırlanmasında, öğretmenin öz yeterlik inancının da etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Küçükylmaz ve Duban (2006) da öğretmenin öz yeterlik inancının, öğrenmeyi yönlendirmek için verdikleri emeği, mesleki hedeflerinin düzeyini etkilediğini, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli dersler işlediklerini ifade etmektedir.

Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin performanslarının yanında başarılı olmalarını da etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmen mesleki alanda ne kadar bilgili olursa olsun, öz yeterlik inancı düşük ise derste verimli olması beklenemez. Öğretmenin, öz yeterlik inancının farkında olması, bilginin zor kazanıldığını, yeterliğin öğrenmeyle mümkün olacağını, yetersizliğin eksikliğinde başarısızlık olduğunu belirtir (Çetin, 2004).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Celep, 2004).

Araştırmalar incelendiğinde öğretmenin öz yeterlik inancının, öğretim için harcanan çabayı ve mesleki hedeflerinin düzeyini etkilediği görülmektedir (Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, araştırmacılar tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliğinin yüksek olmasının, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, öğretmenin sınıftaki davranışlarını, farklı düşüncelere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle ilgili olduğu görülmüştür (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Büyükduman (2006) da öğretmenin öz yeterlik inançlarının, amaçlanan davranışların kazandırılmasında ve etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasında önemli olduğu belirtilmektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Aksu (2009), "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli araştırmasında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çocuk sahibi olma durumu, ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; yaş, cinsiyet, kıdem ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut'un (2009) yapmış olduğu araştırmada Korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ile "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, en yüksek düzeyde ilişkinin, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu arasında, en düşük düzeyde ilişkinin ise "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Koçoğlu (2013), "İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi" isimli araştırmasında İlkokullarda görev yapan

sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri toplam puanlarına göre öğretmenler sınıf yönetiminde ortanın biraz üzerinde performans sergilemektedirler.

Türk (2008), " İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi" üzerinde yapılan araştırmasında İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Akkaya (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında örnekleme oluşturan sınıf öğretmenleri, katılımcı mizah tarzı düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerileri azalır, anlayışına sahiptir. Çünkü yanlış kullanılan mizah, sınıf içinde düzensizliğe ve kural tanımazlığa neden olabilir. Katılımcı mizah tarzı, yaşam içerisinde diğerleri ile ilişkide olma, diğerlerini anlama, ılımlılık ve ortak değerleri paylaşma gibi özellikleri taşımaktadır. Katılımcı mizah tarzı kullanımı, her şeyden önce toplu bir katılımı gerçekleştirildiği için öğrencilerin tümünü ilgili konuya odaklamada ve kontrolü sağlamada yer yer sorunlar yaşatabilir.

Buğday (2010), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusundaki Düşünce ve Tutumları" araştırmasında elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin % 84 oranında, sınıf içi etkinlikler ve kurallarını öğrencileriyle tartışarak ve ortak bir anlayışla sınıf kurallarını koymada öğrencilerin düşüncelerini de dikkate alarak demokratik bir tutum sergilediklerini ve sınıf yönetimi açısından olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Akdeniz (2008), "Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri" isimli araştırmasında grubunun aritmetik ortalaması 73,41 olmuştur. Elde edilen bu sonuç mutlak ortalamadan biraz daha yüksek olduğu için, yöneticilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisini ortalama düzeyin biraz üstünde algıladıkları anlaşılmaktadır.

Gençtürk (2008), " İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterli Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" araştırmasında öğretmenler genel öz-yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında oldukça yeterli hissetmektedirler. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken;

kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet (içsel iş doyumunu hariç), mezun olunan okul ve lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılık bulunmazken; kıdem (dışsal iş doyumunu hariç), branş (dışsal iş doyumunu hariç) ve okul türlerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek olduğunda işlerinden aldıkları doyumun da yükseldiği ya da öz-yeterlik algıları azaldığında işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

3.2 Yurt Dışındaki Çalışmalar

Rockey (2008) tarafından "Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri ile İlgili Gözlemsel Bir Çalışma" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Örneklemini, 70 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 57 öğretmen, iyi bir sınıf yönetiminde öğrenci merkezli bir ortam oluşturmak için öğrencilerin oluşturdukları kurallara, öğrenciler tarafından yapılan çalışmalara ve görevlere ağırlık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. 22 öğretmen, sınıf yönetiminde özgüven ve açıklama eksikliğinden bahsetmişlerdir. Sadece 12 öğretmen gerçek anlamda sınıf yönetimi ile ilgili ders aldıklarını, 16 farklı olayda öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Moore (2008) tarafından "Farklı Temel Çevrelerde Sınıf Yönetimi Stratejileri, Öğrenci Başarı Skorları ve Öğretmenlerin Tutumları ile İnançları Arasındaki İlişkinin Analiz Edilmesi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, beş 3. sınıf öğretmeni ve beş 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket, gözlem ve raporlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi stratejileri ile yüksek öğrenci başarı sonuçları arasında ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim yetenekleri ve gerçek sınıf uygulamaları hakkında inançları ve tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma önerisi olarak, okul müdürlerinin elde edilen sonuçları öğretmenlerle paylaşmaları söylenebilir, başarıyı artırmaya yönelik olarak sınıf yönetimi stratejilerinin seçilmesi gerektiğinden bahsedilebilir, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırmaya

yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir ve son olarak da öğretmenlerem derslerini videoya kaydedip kendilerini eleştirmeleri söylenebilir denmiştir.

Tal (2010) tarafından “Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminde Anlamayı Derinleştirmek ve Sınıf Yönetimi Becerilerini Artırmak İçin Örnek Olay İncelemesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, okulöncesi öğretimi öğrencilerinin yer aldığı iki örnek olay oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, her gün anaokulu durumlarının nasıl algılandığını ve öğrencileri eğitme konusunun nasıl üstesinden geldiğini öğrenme konusunda faydalı araçların olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca öğrenmeye yardımcı süreçlere ve karmaşık sınıf yönetimi becerileri öğrenimine engel olan durumlar konusunda bilgi vermektedir.

Gilpatrick (2010) tarafından “Akademik Başarıyı Desteklemek için Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Davranışsal Müdahaleler” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 22 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Anketi” kullanılmış ve nitel araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini uyumsuz öğrencilerin ve herhangi bir etkisi olmayan veli ve müdürlerin baskısı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı, sınıf yönetimi stratejileri yetersiz kaldığında cesaretlerinin kırılabildiğini söylemişlerdir, fakat % 64’ü de uyumsuz öğrencilerin yarattığı karışıklığı en aza indirmede, var olan stratejilerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 86’sı, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, iş doyumunu olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 9’u sorunlu öğrencilerle başa çıkma konusunda yeterli eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Drang (2011), “Okulöncesi Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi İnançları, Bilgisi ve Uygulamaları” adlı bir çalışmada araştırma örneklemini, 3 öğretmen ve 3 yardımcı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ve belge taraması yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal ve davranışsal beklentilerin çocuklara verilmesinin, okulöncesi sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, diğer öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda kaynak olarak gördüklerini söylemişlerdir. Uygulamadaki sınıf yönetimi inançları ve bilgisini ortaya koymak için öğretmenlerin dili bir araç olarak kullandıkları belirtilmiştir. Araştırma önerisi olarak, bu araştırmada elde edilen sonuçların genellenen genellenemeyeceğini ortaya koymak açısından benzer bir

çalışma yapılabilir denilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi inançlarını ve bilgilerini ortaya koymak için hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bir dil kullanmışlardır. Benzer bir çalışma yapılandırılmış dilin potansiyel yararlarını ortaya koymak için yapılabilir ifadesi kullanılmıştır.

Whynacht (2004) tarafından yazılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnancı: Ölçek Geliştirme ve İlişkilendirme (Preschool teachers' sense of teaching efficacy: Scale development and correlates)” adlı doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçmek için ölçek geliştirilmiş ve öz yeterlik inançları ile öğretmen değişkenleri arasındaki ilişki saptanmıştır. ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyine göre program tipinde, ebeveynlerin algıladıkları destekte, öğretmenlerin şu anda engelli öğrencilerinin olup olmadığı ve özel eğitim danışmanının bulunup bulunmadığı ile ilgili anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Son olarak da araştırmada bu ölçeğin daha geniş bir örnekleme çalışabileceği önerisi sunulmuştur.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011)'in yaptığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Faktörlerle İlişkisi (Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy)” adlı araştırmada öğretmenlerin (öğretim deneyimi, diğer öğretmenlerle yaptıkları işbirliği ve öğretmen etkisi) ve sınıfın (öğrencilerin katılımı) özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlik inançları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle yaptığı iş birliği ve öğretmenin kararlılığı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

4. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın veri toplama araçları, evren ve örneklem, örneklem grubu, verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

4.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulması için konuyla ilgili literatür taranmış araştırma, makale, tez, kitap, dergi vb. incelenmiştir.

Araştırma ile ilgili verileri toplamada, Denkdemir (2007) tarafından geliştirilen 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği' ile öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Açıkgöz ve Zengin tarafından geliştirilen 'Öğretmen Görüşleri Ölçeği' ve sınıf öğretmenlerine ait bireysel (demografik) bilgileri toplamak amacıyla bireysel bilgi formu kullanılmıştır.

4.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir formdur. Cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, eğitim durumu, medeni durum, okutulan sınıf, görev yapılan sınıf mevcudu ve mesleğini kendi isteğiyle mi seçtiği konularında, form aracılığıyla sınıf öğretmenlerinden bilgi alınmıştır.

4.1.2 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Açıkgöz ve Zengin tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar bunun için yapılan literatür taraması sonucu bir ön deneme formu oluşturmuş ve uzmanların ve öğretmenlerin görüşüne sunmuşlardır. Verilen öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikleri yaparak 28 maddelik Öğretmen

Görüşleri Ölçeğini (ÖGÖ) uygulamaya hazır hale getirmişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (.87)'dir.

Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme ÖGÖ'nde yer alan olumlu cümlelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5,K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi (TK=1, K=2, KS=3, KM=4, HK=5) şeklinde puanlanmıştır.

4.1.3 Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Denkdemir (2007)' in sınıf yönetimi ile ilgili yüksek lisans tezi için geliştirdiği ölçek araştırmada kullanılmıştır. Ölçekteki ifadeler katılımcıların "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Araştırmada yer alan soruların araştırmaya genel olarak nasıl bir fayda sağladığı, ölçek sorularının güvenilirliği ile ölçülür. Sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeği güvenirlik analizi test istatistiği 0,95 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2014-2015 Eğitim- Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Bu evren içinden seçkisiz (random) olarak belirli sayıda ilköğretim okulları alınmış ve örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmadaki ölçme araçları örneklem grubuna dâhil olan 281 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

4.3 Örneklem Grubu

Çizelge 4. 1: Anket Uygulanan Okul Listesi

1	OKUL ADI
2	Şamlar İlkokulu
3	Kayabaşı İlkokulu
4	İBB Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
5	Nurettin Topcu İlkokulu
6	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Akşemsettin İlkokulu
7	Kayabaşı Çamlık İlkokulu
8	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
9	Toki Kayaşehir Mevlana İlkokulu
10	Tepe İlkokulu
11	TOKİ Osmangazi İlkokulu
12	Mahmut Şevket Zırh İlkokulu
13	Mehmet Yaren Gümeli İlkokulu
14	Oyakkent İlkokulu
15	Cahit Zarifoğlu İlkokulu

4.4 Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. T-testi ikili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek, tek yönlü varyans analizi ise daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için yapılmıştır. Scheffe testi ise varyans analizinde ortaya çıkan farklılıkların nedenlerini bulmak için uygulanmıştır. Korelasyonun gözlemlenmesi için Pearson analizi kullanılmıştır.

5. BULGULAR

Bulgular bölümünde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerin, sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen yüzde dağılımları ve bulgularının istatistiksel analizleri tablolar halinde sunulmuştur.

5.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

Çizelge 5.1: Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
Erkek	104	37,0
Kadın	177	63,0
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan 281 öğretmenin 104 (%37,0)'ü erkek öğretmenlerden, 177 (%63,0)'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge 5.2: Yaşa Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
20-25	40	14,2
26-30	112	39,9
31-35	70	24,9
35 ve üzeri	59	21,0
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.2 incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 40 (%14,2)'i 20-25 yaş aralığı, 112 (%39,9)'si 26-30 yaş aralığı, 70 (%24,9)'i 31-35 yaş aralığı, 59 (%21,0)'u 35 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

Çizelge 5.3: Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
1-5 yıl	86	30,6
6-10 yıl	94	33,5
11-15 yıl	48	17,1
16-20 yıl	27	9,6
20 ve üzeri yıl	26	9,3
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.3 incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi incelendiğinde 86 (%30,6)'sı 1-5 yıl, 94 (%33,5)'ü 6-10 yıl, 48 (%17,1)'i 11-15 yıl, 27(%9,6)'si 16-20 yıl, 26(%9,3)'sı 20 ve üzeri yıl aralığında görülmektedir.

Çizelge 5.4: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
Ön lisans	21	7,5
Lisans	231	82,2
Lisansüstü	29	10,3
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; 21 (%7,5)'i ön lisans, 231 (%82,2)'i lisans, 29 (%10,3)'ü lisansüstü mezunu öğretmenlerden oluşmakta olduğu görülmüştür.

Çizelge 5.5: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
Evli	150	53,4
Bekar	131	46,6
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.5 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumu incelendiğinde 150 (%53,4)'ü evli, 131 (%46,6)'sı bekar öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge 5.6: Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıfa Göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

	Frekans	Yüzde %
1. sınıf	53	18,9
2. sınıf	95	33,8
3. sınıf	67	23,8
4. sınıf	66	23,5
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.6 incelendiğinde öğretmenlerin okuttuğu sınıfa göre 53 (%18,9)'ü 1. sınıf, 95 (%33,8)'i 2. sınıf, 67 (%23,8)'si 3. sınıf, 66 (%23,5)'sı 4. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çizelge 5.7: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzdeler

	Frekans	Yüzde %
1-20	37	13,2
21-30	136	48,4
31-40	94	33,5
40 ve üzeri	14	5,0
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.7 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcuduna göre 37 (%13,2)'si 1-20, 136 (%48,4)'sı 21-30, 94 (%33,5)'i 31-40, 14 (%5,0)'ü 40 ve üzeri öğrenciye sahiptir.

Çizelge 5.8: Öğretmenlerin Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçip Seçmemesine Göre Frekans ve Yüzdeler

	Frekans	Yüzde %
Evet	228	81,1
Hayır	53	18,9
Toplam	281	100,0

Çizelge 5.8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğini kendi isteğiyle seçip seçmemesine göre 228 (%81,1)'i evet, 53 (%18,9)'ü hayır seçeneklerini işaretlemişlerdir.

5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlilik Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Değişimi

Çizelge 5.9: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	Erkek	104	37,35	10,28	1,113	279	,267
	Bayan	177	35,96	10,02			

Çizelge 5.9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki toplam puanlarının cinsiyete göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}= 37,35$), bayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=35,96$)daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği toplam puanlarıyla, cinsiyetleri arasında t- Testi analizi yapıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. ($t= 1,113$; $p>,05$).

Çizelge 5.10: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	P
Öz Yeterlilik İnançları	Erkek	104	69,50	10,22	-,344	278	,731
	Bayan	176	69,95	10,81			

Çizelge 5.10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ölçeğindeki toplam puanlarının cinsiyete göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 69,95$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} =69,50$)daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarıyla, cinsiyetleri arasında t- Testi analizi yapıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. ($t= -,344$; $p>,05$).

5.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlilik Değerlendirmelerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişimi

Çizelge 5.11: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	20-25	40	1,56	,40	G.Arası	1883,873	3	627,958	6,481	,000
	26-30	112	1,65	,41	G. İçi	26838,999	277	96,892		
	31-35	70	1,68	,54						
	35 ve üstü	59	1,38	,29						
	Toplam	281	1,59	,44	Toplam	28722,872	280			

Çizelge 5.11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 31-35 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,68$) ; 20-25 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,56$), 26-30 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,65$), 35 ve üstü yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,38$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova Analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. (F= 6,481; p<,05). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe tekniği uygulanmış ve sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

Çizelge 5.12: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	Gruplar		
		$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
20-25 yaş	26-30 yaş	-1,89	1,81	,779
	31-35 yaş	-2,59	1,95	,622
	35 yaş ve üzeri	4,28	2,01	,214
26-30 yaş	20-25 yaş	1,89	1,81	,779
	31-35 yaş	-,7	1,49	,975
	35 yaş ve üzeri	6,17	1,58	,002
31-35 yaş	20-25 yaş	2,59	1,95	,622
	26-30 yaş	,7	1,49	,975
	35 yaş ve üzeri	6,87	1,73	,002
35 yaş ve üzeri	20-25 yaş	-4,28	2,01	,214
	26-30 yaş	-6,17	1,58	,002
	31-35 yaş	-6,87	1,73	,002

Çizelge 5.12 incelendiğinde Scheffe testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığı belirlenmiş ve farklılığın 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < ,05$). 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < ,05$). Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.13: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yeterlilik İnançları	20-25	40	2,49	,39	G.Arası	536,244	3	178,748	1,606	,188
	26-30	112	2,54	,32	G. İçi	30720,934	276	111,308		
	31-35	70	2,47	,42						
	35 ve üstü	59	2,42	,41						
	Toplam	281	2,49	,38	Toplam	31257,178	279			

Çizelge 5.13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 26-30 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 2,54$) ; 20-25 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 2,49$),

31-35 yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,47$), 35 ve üstü yaş arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,42$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (F= 1,606; p<,05).

Çizelge 5.14: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	1-5 yıl	86	1,66	,39	G.Arası	2216,446	4	554,112	5,770	,000
	6-10 yıl	94	1,65	,48	G. İçi	26506,425	276	96,038		
	11-15 yıl	8	1,57	,50						
	16-20 yıl	27	1,41	,26						
	20 yıl ve üstü	26	1,27	,28	Toplam	28722,872	280			
	Toplam	281	1,59	,44						

Çizelge 5.14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 1-5 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,66$) ; 6-10 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,65$), 11-15 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,57$), 16-20 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,41$), 20 yıl ve üstü öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. (F= 5,770; p<,05). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe tekniği uygulanmış ve sonuçlar tablo halinde sunulmuştur

Çizelge 5.15: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	Gruplar		
		$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
20-25 yaş	26-30 yaş	-1,89	1,81	,779
	31-35 yaş	-2,59	1,95	,622
	35 yaş ve üzeri	4,28	2,01	,214
26-30 yaş	20-25 yaş	1,89	1,81	,779
	31-35 yaş	-,7	1,49	,975
	35 yaş ve üzeri	6,17	1,58	,002
31-35 yaş	20-25 yaş	2,59	1,95	,622
	26-30 yaş	,7	1,49	,975
	35 yaş ve üzeri	6,87	1,73	,002
35 yaş ve üzeri	20-25 yaş	-4,28	2,01	,214
	26-30 yaş	-6,17	1,58	,002
	31-35 yaş	-6,87	1,73	,002

Çizelge 5.15 incelendiğinde Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl meslekteki kıdem grubu öğretmenleri ile 20 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < ,05$). Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.16: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yeterlilik İnançları	1-5 yıl	80	2,5	,35	G. Arası	447,716	4	111,929	,999	,480
	6-10 yıl	94	2,53	,35						
	11-15 yıl	48	2,46	,42	G. İçi	30809,462	275	112,034		
	16-20 yıl	27	2,40	,47						
	20 yıl üstü	26	2,46	,36	Toplam	31257,178	279			
Toplam	281	2,49	,38							

Çizelge 5.16 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 6-10 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 2,53$); 1-5 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 2,5$), 11-15 yıl arası öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 2,46$), 20 yıl ve üstü öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 2,46$), 16-20 yıl arası öğretmenlerin

ortalamlarından ($\bar{x}= 2,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ölçeği puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (F= ,999; p<,05).

Çizelge 5.17: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	Ön lisans	21	1,41	,36	G.Arası	408,533	2	204,267	2,006	,137
	Lisans	231	1,60	,44	G. İçi	28314,339	278	101,850		
	Yüksek lisans	29	1,54	,43						
	Toplam	281	1,58	,44	Toplam	28722,872	280			

Çizelge 5.17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre ortalamasına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,60$) ; lisans üstü mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,54$), ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,41$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.(F= 2,006; p<,05).

Çizelge 5.18: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yeterlilik İnançları	Ön lisans	21	2,4	,40	G.Arası	40,240	2	20,120	,179	,837
	Lisans	231	2,5	,38	G. İçi	31216,938	277	112,697		
	Lisansüstü	29	2,45	,32						
	Toplam	281	2,49	,38	Toplam	31257,178	279			

Çizelge 5.18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre ortalamasına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,5$) ; lisans üstü mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,45$), ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,4$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F= ,179$; $p<,05$).

Çizelge 5.19: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evli	150	35,67	9,93	-1,423	279	,156
	Bekar	131	37,39	10,309			

Çizelge 5.19 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki toplam puanlarının medeni duruma göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}= 37,39$), evli öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=35,67$)daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği toplam puanlarıyla, medeni durumları arasında t- Testi analizi yapıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır. ($t= -1,423$; $p>,05$).

Çizelge 5.20: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	P
Öz Yeterlilik İnançları	Evli	149	69,03	10,91	-1,261	278	,208
	Bekar	131	70,63	10,17			

Çizelge 5.20 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğindeki toplam puanlarının medeni duruma göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}= 70,63$), evli öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=69,03$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarıyla, medeni durum arasında t- Testi analizi yapıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. ($t= -1,261$; $p>,05$).

Çizelge 5.21: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	1. sınıf	53	1,48	,29	G.Arası	350,999	3	117,000	1,142	,332
	2. sınıf	95	1,62	,48	G. İçi	28371,873	277	102,426		
	3. sınıf	67	1,59	,46						
	4. sınıf	66	1,59	,44						
	Toplam	281	1,58	,44	Toplam	28722,872	280			

Çizelge 5.21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının öğretmenin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 2. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,62$) ; 3. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,59$), 4. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,59$), 1. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,48$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının öğretmenin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F= 1,142$; $p<,05$).

Çizelge 5.22: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yeterlilik İnançları	1. sınıf	53	2,44	,35	G.Arası	10,770	3	36,590	,324	,808
	2. sınıf	95	2,51	,40						
	3. sınıf	67	2,50	,37						
	4. sınıf	66	2,49	,37						
	Toplam					31257,178	279			

Çizelge 5.22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 2. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,51$) ; 3. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,50$), 4. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,49$), 1. sınıf okutan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,44$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ölçeği puanlarının öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F= ,324$; $p<,05$).

Çizelge 5.23: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	1-20	37	1,69	,47	G.Arası	538,011	3	179,337	1,763	,155
	21-30	136	1,59	,42						
	31-40	94	1,56	,45						
	40 üstü	14	1,39	,39						
	Toplam					28722,872	280			

Çizelge 5.23 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre ortalamasına bakıldığında 1-20 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,69$) ; 21-30 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 1,59$), 31-40 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,56$), 40 üstü sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 1,39$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği

puanlarının öğretmenin görev yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.(F= 1,763; p<,05).

Çizelge 5.24: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yeterlilik İnançları	1-20	37	2,6	,37	G.Arası 1006,163 G. İçi 30251,015 Toplam 31257,178	3	279	335,388	3,060	,029
	21-30	136	2,42	,36						
	31-40	94	2,54	,39						
	40 üstü	14	2,56	,26						
	Toplam	281	2,49	,38						

Çizelge 5.24 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğretmenin görev yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre ortalamasına 1-20 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,6$) ; 40 üstü sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 2,56$), 31-40 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,54$), 21-30 arası sınıf mevcudu görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 2,42$) daha yüksek olduğu görülmektedir.Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ölçeği puanlarının öğretmenin öğretmenin görev yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Oneway Anova analizi (ANOVA) yapılmış, grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. (F= 3,060; p<,05). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe tekniği uygulanmış ve sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

Çizelge 5.25: Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
1-20	21-30	4,85	1,94	,102
	31-40	1,75	2,03	,863
	40 ve üzeri	,913	3,28	,994
21-30	1-20	-4,85	1,94	,102
	31-40	-3,1	1,4	,186
	40 ve üzeri	-3,94	2,93	,616
31-40	1-20	-1,75	2,03	,863
	21-30	3,1	1,4	,186
	40 ve üzeri	-,841	3	,994
40 ve üzeri	1-20	-,913	3,28	8,32
	21-30	3,94	2,93	6,16
	31-40	,841	3	,994

Çizelge 5.25 incelendiğinde Scheffe testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inancı ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığı belirlenmiş ve farklılığın öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < ,05$). Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 5.26: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçmesi Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					T	Sd	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	228	36,47	9,65	-,025	279	,980
	Hayır	53	36,509	12,05			

Çizelge 5.26 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki toplam puanlarının, öğretmenin mesleğini kendi isteğiyle seçmesine göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre hayır seçen öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 36,509$), evet seçen öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 36,47$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği toplam puanlarıyla, öğretmenin mesleğini kendi isteğiyle seçmesi arasında t- Testi analizi yapıldığında,

öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. (t= -,025; p>,05).

Çizelge 5.27: Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Puanlarının Mesleğini Kendi İsteğiyle Seçmesi Değişkenine Göre Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					T	Sd	P
Öz Yeterlilik İnançları	Evet	227	69,16	10,56	-2,043	278	,042
	Hayır	53	72,44	10,35			

Çizelge 5.27 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğindeki toplam puanlarının öğretmenlerin mesleğini kendi isteğiyle seçmesine göre ortalamasını gösteren t testi sonuçlarına göre hayır seçen öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}= 72,44$), evet seçen öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=69,16$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarıyla, öğretmenlerin mesleğini kendi isteğiyle seçmesi arasında t- Testi analizi yapıldığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları medeni duruma göre farklılaşmaktadır (t= -2,043; p>,05).).

Çizelge5. 28: Öz Yeterlilik Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	r	P
Öz Yeterlilik Sınıf Yönetimi	281	,187	,002

Çizelge 5.28 incelendiğinde Pearson analizi sonucunda tabloda görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlarla sınıf yönetimi ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara dayalı yapılan yorumların ışığında araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlilik inançları ile ilgili arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmış bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere ilişkin öz-yeterlilik inançları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve yüksek motivasyonla sürdürmelerinde önemlidir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin öz-yeterlilik inançları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları ile ilgili literatür incelenmiş; İstanbul ilinde bulunan 15 resmi ilkokul kurumunda görev yapan 281 sınıf öğretmenin, Denkdemir (2007) tarafından geliştirilen 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği' ile öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Açıkgoz ve Zengin tarafından geliştirilen 'Öğretmen Görüşleri Ölçeği' ile araştırılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda; cinsiyet, medeni durum, öğretmenin mesleğini isteyerek seçme değişkenlerinde t-testi yapılmıştır. Yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, öğretmenin okuttuğu sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları ölçeğinde yer alan cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları ele alındığında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Çizelge5.1.).

Literatürdeki birçok araştırma incelendiğinde elde edilen araştırma bulguları farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin, cinsiyet değişkenine ilişkin bazı çalışmalar kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir.

Zengin (2003) kadın öğretmenlerin meslek hayatlarına geçene kadarki sürede erkek öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarından mesleklerine daha sıkı sarıldıklarını, bu nedenle kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Oğuz ve Topkaya (2008) ise bununla ilgili daha net sonuçlara varabilmek için, daha fazla araştırma bulgusunun gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Denizoğlu (2008) bu durumun kadın ve erkek arasında, ailede, okul yaşantısında ve meslek hayatında görülen eşitsizliğin eskiye oranla daha az yaşanıyor olmasından, sosyal yaşamda kadınların daha aktif rol almalarından ve meslek hayatında erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olduğunu ileri sürmektedir

Terzi'nin (2002) ve Burç'un (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Kutlu (2006) öğretmenlerin cinsiyete göre sınıf ortamının düzenlenmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmadan engellenmesi ve sınıf ikliminin olumlulaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri becerileri ölçeği ile yaş değişkenine baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmüştür (Çizelge5.2.).Bu farklılığın kaynağının tespiti için "Scheffe Testi"uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz yeterlilik ölçeği ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

M. Tschannen-Moran ve A. Woolfolk-Hoy'un (2002) araştırmasında göreve yeni başlayan genç öğretmenlerle tecrübeli öğretmenlerin öz yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Sonuçta ise yaş faktörünün öz yeterlik düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Zengin (2003), araştırmasında öğretmenlerin yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılıklar gösterdiğini bulmuştur.

Kaya (2008)'nın araştırması yaşa göre farklılık tespit edilmeyen nadir araştırmalardandır. Sonucun araştırma örneklemini etkileyen yönetici ve öğretmenler vb. gibi diğer faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Koçoğlu (2013)'ün bulgularına göre, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaşa göre değişmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Terzi (2002), Erol (2006), İlgar (2007) ve Durğun (2010)'un araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile hizmet süresi değişkenine baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmüştür (Çizelge5.3.).

Bu farklılığın kaynağının tespiti için "Scheffe Testi" uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın 1-5 yıl meslekteki kıdem grubu öğretmenleri

ile 20 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz yeterlilik inancı ölçeği ile öğretmenlerin hizmet süresi incelendiğinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), öz yeterlik inancının okul içi değişkenlerden etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğunu belirtmektedirler.

Sağlam (2007) ise öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça, öz yeterlik inançlarının düştüğünü belirtmiştir.

Ekici (2006) ve Ercan (2007) deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

Üstüner ve diğerleri (2009), öğretmen öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaşmadığını, aritmetik ortalamalarına bakarak öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça, öz yeterlilik düzeylerinin de arttığını ifade etmişlerdir.

Bandura'ya (1986, 1995) araştırmada deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarında farklılık olmamasının nedenlerinden biri, uygulamaya katılan göreve yeni başlamış öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerden etkilenmeleri, hatta aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamaları olabilir.

Akın (2006), Erol (2006), İlgar (2007), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ve Durğun (2010)'un araştırmaları da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde kıdem arttıkça yükseldiğini tespit etmişlerdir.

Koçoğlu (2013) göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri kıdeme göre değişmemektedir.

Freiberg (2002) de deneyim süreleri az olan öğretmenlerin, deneyim süreleri fazla olan öğretmenlerden plan yapmaya daha çok zaman harcadıklarını ve ertesi günün planını hazırlamak için çalıştıklarını ifade etmektedir.

Güven ve Cevher (2005) de bir araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin deneyim süresine göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumu değişkenine baktığımızda anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çizelge5.4.). Öz yeterlilik inancı ölçeği ile öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Türk (2008)'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, "mezun olunan okul" değişkenine göre öz yeterlikleri ile ilgili görüş farklılıkları içermemektedir.

Kaya (2008)'e göre sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarının, yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yeterlilik algıları yöneticilerin öğrenim düzeyinden etkilenmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları ölçeğinde yer alan medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları ele alındığında evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Çizelge5.5.).

Koçoğlu (2013) araştırmanın bulgularına göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri medeni durumlarına göre değişmemektedir. Durğun (2010)'un araştırması da bu sonucu desteklemektedir.

İlgar (2007)'nin araştırma bulgularına göre ise evli ve boşanmış/dul öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri bekar öğretmenlere göre daha yüksektir. Bekar öğretmenlerin genelde genç yaşta olduğu dikkate alınarak aradaki anlamlı farkın yaştan kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer yandan evli ve boşanmış/dul öğretmenlerin çocuk sahibi olma ihtimallerinin yüksek olmasının öğrencilerle iletişimlerinde ve sınıf yönetimi becerilerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin okuttukları sınıf değişkenine baktığımızda anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çizelge5.6.). Öz yeterlilik inancı ölçeği ile öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Türk (2008)'e göre sınıf öğretmenlerinin "Okutulan Sınıf" değişkenine göre mesleki doyum seviyeleri anlamlı bulunmuştur. Okutulan sınıflardan 4.sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin diğer sınıflara göre yüksek bulunmuştur.

Erol (2006)'nın araştırma bulgularında 2. sınıfı okutan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin diğer sınıflardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, örnekleme 2. sınıfı okutan öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olması gibi nedenlerden de kaynaklanıyor olabilir.

Koçoğlu (2013)'e göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri okuttukları sınıf düzeylerine göre değişmemektedir. Durğun (2010)'un araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile sınıf mevcudu değişkenine baktığımızda anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Çizelge5.7.). Öz yeterlilik inancı ölçeği ile öğretmenlerin sınıf mevcudu incelendiğinde anlamlı fark görülmüştür.

Koçoğlu (2013)'ün araştırmasının bulgularına göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri okuttukları sınıfın öğrenci sayısına göre değişmemektedir. Durğun (2010)'un araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Erol (2006) ise araştırmasındaki bulgulara göre sınıf yönetimi becerisinin 31-40 kişilik sınıflarda daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın örneklemini incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 31-40 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri olduğu, diğer öğrenci sayısındaki sınıfları okutan öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu ve bu durumun temsil yeteneğini azalttığı, az sayıdaki öğretmenlerin kişisel ya da bireysel özelliklerinin araştırma sonucunu etkilediği düşünülebilir. Bu konuda genelleme yapılabilmesi için araştırmalarda öğrenci sayısı açısından orantılı örnekleme yöntemi kullanılarak verilerin toplanması, sonuçların geçerliliğini yükseltecektir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğini kendi isteğiyle seçip seçmeme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t- testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleğini kendi isteğiyle seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür (Çizelge5.8.). Öz yeterlilik inancı ölçeği ile öğretmenlerin mesleğini kendi isteğiyle seçip seçmeme değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanlarla, öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Pearson analizi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla sınıf yönetimi beceri algıları arasında, düşük düzeyde ilişki bulunduğu görülmüştür. Böylece öz yeterlik algısı ile sınıf yönetimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna göre, öz yeterlik algılarının yüksek olması durumunda sınıf yönetimi becerilerinin de yükselmesi beklenir. Ayrıca öz yeterlik inancını yükseltmek amacıyla alınacak önlemlerin sınıf yönetimi becerilerini de yükselteceği söylenebilir.

6.2. ÖNERİLER

- Bu araştırmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalarda nitel yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla daha açıklayıcı ve farklı bulgular elde edilebilir.
- Araştırmaya farklı boyutlar katmak amacıyla, benzer araştırmaların farklı branşlardaki öğretmen gruplarıyla ve farklı illerde yapılabilir.
- Bu araştırma devlet ile özel okulda çalışan öğretmenlerde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
- İstanbul ili Başakşehir ilçesi örnekleminde gerçekleştirilen bu araştırma, ülkemizin farklı bölgelerinde ve daha farklı değişkenlerle yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirici eğitim programları ve seminerlere katılması sağlanabilir.
- Sınıf yönetimi beceri algılarının geliştirilmesi açısından deneyim süresi daha fazla olan öğretmenlerin, deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşması önerilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yükseltmek amacıyla, okul yönetici ve denetçilerinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yükseltmeye dönük yapıcı ve olumlu dönütler vermesi önerilebilir.
- Bu araştırmanın gelecekte öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerilerine yönelik tutum ve inançlar üzerine çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı ve yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasına öncü olacağı umut edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A.** (1994). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara, Pegem Yayınları, No: 10.
- Açıkgöz, K.Ü.** (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir, Kanyılmaz Matbaası.
- Akalın, Ş.H.** (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara, *Türk Dil Kurumu*, 4. baskı.
- Akar, Ö.** (2011), '*İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*', (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akbulut, E.** (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akdeniz, H.** 2008, 'Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri', *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akın, U.** 2006, 'Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki', *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Akkaya, M.** 2011, '*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*', (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S.** (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Aksu, F.** 2009, 'İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi', *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H.** (2000). *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma*, Edit. Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Alabay, E.** (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), Sayı:1.
- Alatlı, R.** 2014, 'Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterliliklerinin Karşılaştırılması', Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Asthan, P.T.** Teacher Efficacy: Amotivational paradigma for effective teacher education, *Journal of Teacher Education* 1985.
- Aşkar, P., Umay A.** İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algıları, Ankara, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:1-8 2001.
- Ataünal, A.** (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No: 4, Ankara.
- Aydın, A.** (1998). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aydın, A.** (2000). Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aydın, A.** (2003). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Aydın, A.** (2008). Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aytekin, H.** (2003). *Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli*, Edit. Leyla Küçükahmet, Sınıf Yönetimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Baloğlu, N.** (2003). Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlilikleri, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1): 21 - 29.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A.** (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A., Telch, M. J., Vinciguerra, P., Agras, A., & Stout, A. L.** (1982). Social Demand for Consistency and Congruence Between Self-Efficacy and Performance. *Behavior Therapy*, 13, 694-701.
- Bandura, A.** (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.** (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A.** (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development*, 6, pp. 1-60, Six Theories of Child Development, Greenwich.
- Bandura, A.** (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A.** (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press. 1998).
- Bandura, A.** (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A.** (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A.** (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era, *European Psychologist*, 7 (1), 2-16.
- Başar, H.** (1994). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegema Yayınları.
- Başar, H.** (1996). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegema Yayınları,
- Başar, H.** (1997). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Başar, H.** (1999). Sınıf yönetimi, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390.
- Başar, H.** (2000). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Başar, E.** (2001). Genel öğretim yöntemler, Samsun, Kardeşler Matbaacılık.
- Başar, H.** (2001). Sınıf yönetimi. Ankara, Pegema Yayınları.
- Başar, H.** (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş 11. Baskı.
- Başar, H.** (2005). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Başar, H.** (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E.** (1983). *Eğitim Yönetimi*, Ankara, Gül Yayınevi.
- Başer, N., Cantürk Günhan, B., Yavuz, G.** (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Pamukkale Üniversitesi, Cilt: I, 515-521.
- Başkan, G. A.** (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, *Ankara, Denge Mat. L.fı*.
- Bayuk, K.** 2013, 'İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Sınıf Yönetme Becerileri İle İlişkisi', *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Bila, M.** 2006, 'Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri İle Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması', *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Black, S.** (2005). Listening to Students, *American SchoolBoard Journal*, November: 39-41.
- Boz, İ.** (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*, İstanbul, Zambak Yayınları.
- Brophy, F.** (1988). *Educating Teachers About Managing Classroom and Students*, Teaching and Teacher Education. Vol. 4, Nr. 1, s. 1-18, 1988.
- Buğday, F.** 2010, 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusundaki Düşünce ve Tutumları', *Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş*.
- Burç, E.D.** (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri*, (Hatay İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyükduman, F. İ.** (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları ve arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Celep, C.** (2000). Sınıf yönetimi ve disiplini, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Celep, C.** (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara, Anı Yayıncılık, 2. baskı.
- Celep, C.** (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Celep, C.** (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama, Ankara, Pegem Akademi, Üçüncü Baskı, Öncü Basımevi
- Çağlar, Ç.** (2004). *TKY Eğitim Programının İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çalık, T.** (2004). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*, Sınıf Yönetimi, Editör:Leyla KÜÇÜKAHMET, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö.** (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, V.** (2003). Eğitimsel Liderlik, Ankara, Pegem Yayıncılık, 3.Baskı.
- Çelik, V.** (2005). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V.** (2008). Sınıf Yönetimi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Ş.** (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Danaoğlu, G.** (2009). *Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Denizoğlu, P.** (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Denkdemir, E.** 2007, '*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamaları Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*', *Yüksek Lisans Tezi*, *Beykent Üniversitesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *İstanbul*.
- Demir, Y.** (2003). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö.** (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H.** (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri, *Editör; Hüseyin Kıran, Ankara, Anı Yayıncılık, s.1-32*.
- Doğan, S.** 2013, Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, (Ağrı İli Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Dönmezer, İ.** (2003). *Gelişim ve Öğrenme Eğitim Psikolojisi*, İzmir, Ege Üniversitesi.
- Drang, D. M.** (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge and Practices Related to Classroom Management*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3495557)
- Durğun, B.** 2010, 'Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', (Sancaktepe İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G.** (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Ekinci, Y.** (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerinin İş Doyumu, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Enochs, L. G., Riggs, I. M.,** 1990. Further Development of an Elementary Science Teaching, Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90, 695-706.
- Ercan, S.** (2007). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması, (Uşak İli örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Özdemir, M.Ç.** (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Erden, E.** 2007, 'Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi', *Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erden, M.** (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul.
- Erden, M.** (2008). *Sınıf yönetimi*, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, S.** (2001). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen - Öğrenci İlişkileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Erdoğan, İ.** (2003), Sınıf Yönetimi, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erol, Z.** (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İlköğretim Ana Bilim Dalı, T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gençtürk, A.** 2008, 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterli Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', *Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gilpatrick, R.** (2010). *Classroom Management Strategies and Behavioral Interventions to Support Academic Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229)

- Gordon, T.** (1996). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Çeviri: Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gordon, T.** (2005). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V.**(2011). Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy, *Teaching and Teacher Education* 27, 961 – 968.
- Güler, E.** (2005). *Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y.** (2001), Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. B.** (2004). *Sınıf yönetimi*, Ed: Ş. Erçetin, Ç. Özdemir Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Güner, Ö.** 2010, 'Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Sınıf Yönetimi Yeterliliği Alguları Arasındaki İlişki', *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsel M. vd.** (2004). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Eğitim Yayınevi.
- Güven, S.** (2005). Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N.** (2005). Okul Öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- Hayva, Z.** 2010, 'Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi', *Yüksek Lisans Tezi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İlgar, L.** (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L.** (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul, Beta Yayın Dağıtım.
- İlgar, L.** 2007, 'İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma', doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, V. F., Jones, L. S.** 1998, *Comprehensive Classroom Management*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kadak, Z.** 2008, 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kafadar, O.** (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, İstanbul, Feryal Matbaası.

- Kalaycı, N.** 2014, 'Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları', *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaliska, P.** (2002), A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices, Master Thesis, The Graduate School University of Wisconsin.
- Karahan, Ç.** (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakaş, B.N.** 2005, 'İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri', Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
- Karip, E.** (2002), Sınıf Yönetimi, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Karip, E.** (2005). Sınıf yönetimi, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Kaya, G.** 2008, 'Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi', Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, Z.** 2010, 'İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Etme Yolları', *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, R.** 2009, 'Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi', *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçoğlu, A.M.** 2013, 'İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi', (İstanbul İli Sancaktepe Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N.** 2007, 'İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi', (İstanbul- Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Uygulama). *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K.** 2009, 'Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki', *Yüksek Lisans Tezi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Burdur.
- Köktaş, K.Ş.** (2003). *Sınıf Yönetimi*, Adana, Nobel Kitapevi,
- Kuş, E.** (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumlar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, E.** (2006). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Küçükahmet, L.** (2001). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L.** (2007). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Nobel Yayıncılık.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N.** (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1 -23.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.** (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*, Ankara, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moore, D. H.** (2008). *Analyzing Relationships Between Classroom Management Strategies, Student Achievement Scores, And Teachers' Attitudes And Beliefs in Diverse Elementary Settings*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3307900)
- Okutan, M.** (2004). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Okutan, M.** (2008). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*, Ankara, Öğreti Yayınları.
- Önen, F. ve Öztuna, A.** (2005), Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi, İstek Vakfı Okulları, I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Özden, Y.** (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara, Pegem Yayıncılık, (İkinci Baskı).
- Özdemir, C.** 2015, 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi', Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özgün, E.** 2008, 'İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki', *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Ö. & Tekkaya, C. & Çakıroğlu, S.** (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik İnançları, *Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara*.
- Özkılıç, R.** (2000). Sınıfta Zaman Yönetimi. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, (Editör: Leyla Küçükahmet.), Ankara, Nobel Yayınları.
- Özyürek, M.** (1996). Sınıfta davranış yönetimi, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M.**(1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara, Karatepe Yayınları.
- Pajares, F.** (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F.** (1997). Current Directions In Self-Efficacy Research. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances In Motivation And Achievement*, 10,1-49, Greenwich.
- Pajares, F., & Schunk, D.H.** (2002). Self and Self-Belief in Psychology and Education: An Historical Perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*, New York, Academic Press.
- Parkay, F. W.** (2004), *Becoming a Teacher*, Allyn&Bacon, Stanford.

- Rockey, R. D.** (2008). *An Observational Study of Pre-Service Teachers' Classroom Management Strategies*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3303545)
- Saban, A.** (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımları*, Ankara, Nobel Yayıncılık,
- Sağlam, F.** (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algularının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanford, J.P.ve Emmer, E.T.** (1988/ *Understanding Classroom Management: An Observation Guide*, Allyn and Bacon, Boston.
- Saraç, C.** (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçoban, A.** (2005). Classroom Management Skills of The Language Teachers, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1): 1-11.
- Sarıtaş, M.** (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M.** (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme*, Ankara, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet.
- Sarıtaş, M.** (2005). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme*, Ankara, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J.** (2001). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 105-112.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J.** (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Soysal, M.R.** 2014, 'Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları', Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, E.** 2014, 'İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Şahin, İ.** 1999, 'İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri' Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenol, F.B.** 2012, 'Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması', Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şişman, M.** (1999). *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara, Pegema Yayınları.

- Taflan , A.** 2007, 'Öğretmen Görüşleri ve Öğrenci Algısıyla Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi', Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tal, C.** (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Educ J*, 38(2010), 143-152.
- Taş, A.** (2005). Etkili sınıf yönetimi. Ed: H. Kıran, Sınıf yönetimini etkileyen etkenler, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N.** (2004). Sınıf Yönetimi - Disiplin, (Edit. Leyla Küçük Ahmet.), Ankara, Sınıf Yönetimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, Ç.** (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Terzi, A. R.** (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları, Milli Eğitim Dergisi, 155-156, 162-169.
- Toprakçı, E.** (2002). *Örgütünün Yönetimi*. Ankara, Ütopya Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran. M., & Hoy, A. W.** (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W.** (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. April 2, 2002. New Orleans.
- Temiz, T.** 2012, 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Algıları İle Kaygıları Arasındaki İlişki', Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van
- Tuna, S.** 2012, 'Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Etkileri', İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türk, Ö.** 2008, 'İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi', Yeditepe Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Türnüklü, A.** (2000). Sınıf Yönetiminin Öğretimdeki Yeri, *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 68, s.27-32.
- Ünal, S. ve Sefer, A.** (2000). *Sınıf Yönetimi*, M.Ü. T.E.F: Döner Sermaye İşletmesi, Matbaa Birimi, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S.** (2003). *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Üre, Ö.** (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Mikro Basın-Yayımlar-Dağıtım.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N.** (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 1-16.

- Whynacht, L. A.** (2004). *Preschool Teachers' Sense Of Teaching Efficacy: Scale Development And Correlate*, Dissertations and Master's Theses from the University of Rhode, Island,
- Yaka, A.** (2006). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Mustafa Yılman), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, D.** 2009, 'Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ.** (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 274-295.
- Yıldız, B.** 2006, 'Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri', Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Yılman, M.** (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım ,165s.
- Yılmaz, G.** 2007, 'Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi', Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö.** (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.
- Yiğit, B.** (2006). *Sınıf ta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi, Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*, (Ed.:M.Şişman-S.Turan), Ankara, Pegem Yayınları, Ss.43-58.
- Yüksel, A.** 2013, 'Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi', (Afyonkarahisar İli Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüreklİ, Ü.B.** 2008, 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki', Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Zengin, U. K.** (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İnternet Kaynakları

- Acar, T.** (2005). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. Web: http://parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf adresinden alınmıştır.
- Freiberg, H. J.** (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60. Web: <http://newfirstsearch.oclc.org>
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S.** (2003). Key To Classroom Management. (<http://bonfire.learnnc.org/ncmtec1/DPINCSite/Lessons%20files/Key%20to%20Classroom%20Management.pdf>). *MEB*, " Öğretmenlik Mesleği

Genel Yeterlikleri Taslağı"
http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm

Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Orta օđretim alan օđretmenliđi օđrencilerinin օđretmen օzyeterlik inançları ile օđretmenliđe ilişkin tutumları. Akademik Bakış, 14. Web: <http://www.akademikbakis.org/14/ozyeter.htm> adresinden alınmıştır.

Temel, A. (2006), "Okulda ve Sınıfta Disiplin",
(http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.doc).

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenlerim,

Bu araştırma, 'Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki' konulu bilgi toplamayı amaçlayan bir araştırmadır. Araştırma 3 bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümü, başındaki açıklamaya uygun olarak yanıtlayınız.

Bu araştırmadan elde edilen veriler bu araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ankette yer alan soruların tümünü lütfen içtenlikle yanıtlayınız ve gereken özeni gösteriniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yasemin BOZBAŞ
İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölüm sizinle ilgili kişisel bilgilerin belirlenmesine yöneliktir. Her bir değişkene ilişkin seçeneklerden size uygun olanının önünde bulunan kutucuğun içine “X” işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz? 1.()Erkek 2.()Kadın

2. Yaşınız? 1.()20-25 2.()26-30 3.()31-35 4.()35 ve üzeri

3. Meslekteki hizmet süreniz?

1.()1-5yıl 2.()6-10yıl 3.()11-15yıl 4.()16-20yıl 5.()20yıl ve üzeri

4. Eğitiminiz? 1.()Ön lisans 2.()Lisans 3.()Lisansüstü

5. Medeni durumunuz? 1.()Evli 2.()Bekar

6. Okuttuğunuz sınıf ?

1.()1.sınıf 2.()2.sınıf 3.()3.sınıf 4.()4.sınıf

7. Görev yaptığınız sınıf mevcudu?

1.()1-20 2.()21-30 3.()31-40 4.()40 ve üzeri

8. Mesleğinizi kendi isteğinizle mi seçtiniz? 1.()Evet 2.()Hayır

EK-2: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Sınıf Yönetimi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelere katılıp katılmadığınızı lütfen belirtiniz.						
1	Sınıf yönetiminde;					
	1.1. Düzgün konuşma etkilidir.					
	1.2. İkna etme etkilidir.					
	1.3. Konuya dikkat çekme etkilidir.					
	1.4. Konunun paylaşımı etkilidir.					
2	Sınıf yönetiminde öğretmen;					
	2.1. Öğrencileri sınıf içi karara katılmaya teşvik eder.					
	2.2. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirlemeye özen gösterir.					
	2.3. Kendi konumunu öğrenci ile eşit tutar.					
3	Sınıf, disiplinli ve özgür bir atmosfer olmalıdır.					
4	Sınıf yönetimi verilen eğitim durumuna göre değişebilir.					
5	Sınıfta verilen eğitim çocuğun seviyesine inmelidir.					
6	Sınıfta verilen eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
7	Sınıf yönetiminde fiziksel mekan öğrenciye göre düzenlenmelidir.					
8	Sınıf özgür bir eğitim ortamı olmalıdır.					
9	Sınıfta uygulanan yönetim anlayışı öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.					
10	Sınıfta uygulanan yönetim anlayışı yaratıcılığa fırsat vermelidir.					
11	Sınıf yönetimi anlayışı demokratik ve adil olmalıdır.					
12	Sınıf yönetiminde öğretmen;					
	12.1. Sabırlı olmalıdır.					
	12.2. Sevecen olmalıdır.					
	12.3. Tatlı sert olmalıdır.					
	12.4. Pozitif enerjiye sahip olmalıdır.					
	12.5. Yumuşak mizaçlı olmalıdır.					
13	Etkili sınıf yönetimi için çocukların aileleriyle iş birliği yapılmalıdır.					
14	Sınıfta disiplin kurallarına uyulması eğitimin kalitesi açısından önemlidir.					

EK-3: Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlilik Ölçeği

Öz Yeterlilik Ölçeği Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılmaktasınız?	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir öğrencinin başarısının artması benim öğretmen olarak çaba göstermeme bağlıdır.					
2. Öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim yeterli değilse, öğretmen olarak yaptıklarımın yararı olmaz.					
3. Eğer bir öğrenci öğrenmekte zorlanıyorsa, onun düzeyine inebilirim.					
4. Öğrencilerimin notlarının yükselmesi, benim daha etkili yöntemle kullanmama bağlıdır.					
5. Asıl etkili olan aile olduğu için, öğretmen olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkim sınırlı olacaktır.					
6. Aldığım eğitim, öğretmen olarak karşılaşacağım sorunların çözümü için yeterlidir.					
7. Bir konuyu öğretirken nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilmiyorum.					
8. Koşullar ne kadar kötü olursa olsun, öğrencilerimi yetiştirebilirim.					
9. Alanımla ilgili konuların nasıl öğretileceğini ilişkin bilgi ve becerilerim yeterlidir.					
10. Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi öğretmenin elindedir.					
11. İyi öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış durumdayım.					
12. Uğraşırsam, en sorunlu öğrencilerle bile baş edebilirim.					
13. Başka etkenlerin yanında öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çok fazla değildir.					
14. Derste disiplinin sağlanması için uygulanacak yeni teknikleri biliyorum.					
15. Bir öğretmen ne yaparsa yapsın, çevre vb. etkenler nedeniyle yararlı olamaz.					
16. Ne kadar iyi olursam olayım, öğretmen olarak yapabileceklerim sınırlıdır.					
17. Ders işlerken öğrencileri güdüleyebilirim.					
18. Ne yaparsam yapayım, öğrencinin içinden gelmedikçe başarılı olamaz.					
19. Bir öğrenci daha önce disipline alıştırılmamışsa, daha sonra da alışamaz.					
20. Eğer istersem, en sorunlu öğrencileri bile iyi yetiştirebilirim.					
21. En iyi öğretmen bile bazı öğrencilere ulaşamayabilir.					
22. İçinde bulunduğumuz koşullarda iyi öğretmen olunamaz.					

23. Birçok disiplin sorununun nedeni dersin ilginç hale getirilememesidir.					
24. Öğrenci ilgisiz ise, derslerde canlılık sağlanamaz.					
25. Sınıfta yaşanan sorunların temel nedeni öğrencilerin ilgisizliğidir.					
26. Öğretmenlerin statüsünün düşük olması derslere yansımaktadır.					
27. İyi bir öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri kendim keşfetmek zorundayım.					
28. Derslerde kendimi çaresiz hissettiğim zamanlar oluyor.					

Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

EK-4: İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin



T.C.
BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61873315/903/3235867
Konu : Yasemin BOZBAŞ

25/03/2015

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

İlgi: 10/03/2015 tarih ve B.30.2.AYD.0.00.00-500/1115 sayılı yazınız;

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Bölümünde Yüksek Lisans Öğrencisi olan Yasemin BOZBAŞ, 'Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki' konulu tez çalışması Oluru ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ramazan YILMAZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: 1- Tez Oluru
2- Anket soruları

Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Bölümü Adres: Başakşehir Mah. 2. Etap Erdem Bayraktar Cad. No:1
(İ.B.E Şair Erdem Bayraktar O.O. Binası) Başakşehir/İSTANBUL Tel: 0212 488 48 80 -81 Dahili: 130-131-132
Fax: 0212 488 48 82 Elektronik ağı: www.basaksehir.meb.gov.tr e-mail: basaksehir34@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 9c80-85c7-37e9-8025-56be kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyad : Yasemin BOZBAŞ
Doğum Tarihi ve Yeri : 09.07.1984 - İzmir
E-posta : yaseminbozbas@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU :

- **Lisans Öğretmenliği** : 2006, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf

MESLEKİ DENEYİM :

- 2008-2014 : Şamlar İlkokulu - İstanbul
- 2014-2015 : Pınartepe İlkokulu - İstanbul