

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ YETERLİLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oğuz ÇELİK

İstanbul

Haziran-2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ YETERLİLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oğuz ÇELİK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İstanbul
Haziran-2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne.

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Programı Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR



Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamul Arif KIRKIC

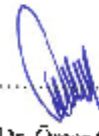


Üye Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.




Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım "İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışmamın öneri aşamasında sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak yazdığımı, bu çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçağa gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Oğuz ÇELİK

ÖNSÖZ

“İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konulu çalışmanın tamamlanması aşamasında benden değerli zamanını, engin bilgilerini ve sabrını esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR’a, çalışma süresince tüm zorlukları benimle birlikte göğüsleyen, benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım eşim Fatma Esra ÇELİK, en kıymetlilerim oğlum Kerem ÇELİK ve kızım Nihal ÇELİK’e, varlıklarını her daim yanımda hissedeceğim yeğenlerim Zeynep KAYAKIRAN ve Elif KAYAKIRAN’a sonsuz teşekkür ederim.

Oğuz ÇELİK

ÖZET
İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİKLERİ
İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Oğuz ÇELİK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Haziran-2019, 127 Sayfa

Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma 394 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Sınıf yönetimi becerileri ise, 1982 yılında Delson tarafından geliştirilmiş olup Yalçınkayave Tonbul tarafından 2002 yılında dilimize uyarlanmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçek 25 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yapılan analizler neticesinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim durumlarına göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeyleri ve genel özyeterlilik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer analiz ise mesleki kıdem yıllarına ilişkin özyeterlilik ve sınıf yönetimine dair görüşlerin farklılıklarıdır. Elde edilen bulgular, 11-15 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Araştırma neticesinde özyeterlilik ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlilik, Sınıf, Sınıf Yönetimi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF COMPETENCIES AND CLASS MANAGEMENT SKILLS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Oğuz ÇELİK

Master, Education Management and Supervision

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

June-2019, 127 Pages

The study which examined the relationship between teachers' self-efficacy and the levels of classroom management was conducted on 394 teachers. The teachers' self-efficacy perceptions were developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001). The scale consists of three sub-dimensions and 24 items including eden student participation 24, alt teaching strategies “and“ classroom management. Classroom management skills were developed by Delson in 1982 and adopted in 2002 by Yalçinkayave Tonbul. The scale consisting of one dimension consists of 25 questions. As a result of the analyzes conducted within the framework of the sub-problems of the research, it was found that the level of classroom management skills of female teachers was higher than that of male teachers. However, it was determined that teachers differed according to their educational status. Accordingly, it was determined that the level of self-efficacy of the teachers with associate degree degree, the level of self-efficacy towards teaching strategies and their general self-efficacy levels were higher than those with bachelor's degree. Another analysis is the differences in the views on self-efficacy and classroom management for the years of vocational seniority. The findings show that the teachers working in the school where they are in the 11-15 year range have higher levels of classroom management than the teachers working in less than a year. As a result of the study, a positive and medium level relation was found between self-efficacy and classroom management.

Keywords: Self-efficacy, Classroom, Classroom Management.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Tanımları	4
BÖLÜM 2.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. Kavramsal Açıdan Öz Yeterlilik	5
2.1.1. Öz Yeterlilik Tanımı	5
2.1.2. Öz Yeterlilik Süreci ve Etkileri.....	9
2.1.3. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı	10
2.1.3.1. Doğrudan Deneyimler.....	10
2.1.3.2. Sözel İkna	10
2.1.3.3. Dolaylı Gözlem.....	10
2.1.3.4. Duyuşsal Deneyimler.....	10

2.1.4.	Öğretmen Öz Yeterliliği.....	11
2.1.5.	Öğretmen Öz Yeterlilik Duyguları	12
2.1.5.1.	Öğrenci Katılımında Yeterlik	12
2.1.5.2.	Öğretim Stratejilerinde Etkinlik.....	13
2.1.5.3.	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik.....	13
2.1.6.	Öğretmen Öz Yeterlilik İncancına İlişkin Modeller	14
2.1.6.1.	Rotter Modelli.....	15
2.1.6.2.	Bandura Modeli	15
2.1.6.3.	Gibson ve Dembo Modeli.....	16
2.1.6.4.	Karma Model	17
2.1.7.	Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Eğitime Yansımaları	17
2.1.7.1.	Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğretim Sürecine Yansımaları	17
2.1.7.2.	Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenci Başarısına Yansımaları	18
2.1.7.3.	Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Mesleğe Yansımaları	19
2.1.8.	Öğretmen Öz Yeterlilikle İlgili Araştırmalar	20
2.2.	Kavramsal Açıdan Sınıf Yönetimi	31
2.2.1.	Sınıf Yönetiminin Tanımı	31
2.2.2.	Sınıf Yönetiminin Gelişimi	33
2.2.3.	Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler.....	33
2.2.3.1.	Uzak Ve Yakın Çevre	33
2.2.3.2.	Öğrencilerin Yetiştirilme Tarzı.....	34
2.2.3.3.	Okul İklimi.....	35
2.2.3.4.	Öğrencilerin Bireysel Özellikleri.....	36
2.2.3.5.	Öğretmenin Rolü.....	36
2.2.4.	Sınıf Yönetimi Modelleri	38
2.2.5.	Geleneksel Model.....	38

2.2.5.1.	Tepkisel Model	39
2.2.5.2.	Önleyici Model	39
2.2.5.3.	Gelişimsel Model.....	39
2.2.5.4.	Bütünsel Model.....	39
2.2.6.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	40
2.2.6.1.	Demokratik Yönetim Anlayışı.....	40
2.2.6.2.	Yetkeci (Otokratik) Anlayışı	40
2.2.6.3.	İlgisiz Yönetim Anlayışı.....	41
2.2.7.	Sınıf Yönetimi Boyutları.....	41
2.2.7.1.	Sınıfın Fiziki Koşulları	41
2.2.7.2.	Plan Program ve Öğretim Teknikleri.....	43
2.2.7.3.	Sınıfta Zaman Yönetimi.....	46
2.2.7.4.	Sınıf Yönetiminde İletişim.....	48
2.2.7.5.	Sınıflarda Davranış Yönetimi	51
2.2.8.	Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	55
BÖLÜM 3.....	63	
YÖNTEM.....	63	
3.1.	Araştırmanın Yöntemi	63
3.2.	Araştırmanın Modeli	63
3.3.	Evren ve Örneklem.....	64
3.4.	Veri Toplama Araçları.....	64
3.5.	Verilerin Analizi ve Güvenilirlik	64
BÖLÜM 4.....	66	
BULGULAR VE YORUM.....	66	
BÖLÜM 5.....	88	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	88	
5.1.	Sonuç ve Tartışma	88

5.2. Öneriler.....	92
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	92
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	92
KAYNAKÇA	93
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	112



TABLolar LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3. 1: Güvenilirlik Analizi	65
Tablo 3. 2: Öz Yeterlilik Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları.....	65
Tablo 3. 3: Sınıf Yönetimi Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları.....	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4. 1: Cinsiyet Dağılımı	66
Tablo 4. 2: Yaşa Göre Dağılım	66
Tablo 4. 3: Medeni Duruma Göre Dağılım	66
Tablo 4. 4: Eğitim Duruma Göre Dağılım	67
Tablo 4. 5: Fakülteye Göre Dağılım.....	67
Tablo 4. 6: Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılım.....	67
Tablo 4. 7: Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılım	68
Tablo 4. 8: Branşlarına Göre Dağılım.....	68
Tablo 4. 9: Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılım.....	69
Tablo 4. 10: Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılım.....	69
Tablo 4. 11: Sınıflarında Yer Alan Öğrencilerin Sayılarına Göre Dağılım	69
Tablo 4. 12: Katılımcıların İstihdam Türlerine Göre Dağılım	70
Tablo 4. 13: İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Düzeyleri	70
Tablo 4. 14: Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Düzeyleri....	70
Tablo 4. 15: Özyeterliliğe İlişkin Betimsel İstatistikler	71
Tablo 4. 16: Özyeterlilik Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Ölçek Betimleyici İstatistikleri.....	72
Tablo 4. 17: Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerin Betimleyici İstatistikleri.....	73
Tablo 4. 18: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi.....	74
Tablo 4. 19: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi.....	75
Tablo 4. 20: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre T Testi	76

Tablo 4. 21: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Testi.....	77
Tablo 4. 22: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Fakültelere Göre ANOVA Testi	78
Tablo 4. 23: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Testi.....	79
Tablo 4. 24: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Testi	81
Tablo 4. 25: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre ANOVA Testi.....	83
Tablo 4. 26. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi Düzeylerine Etkisi.....	85
Tablo 4. 27: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre ANOVA Testi.....	85
Tablo 4. 28: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Grup T Testi.....	86
Tablo 4. 29: Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli..... 63



KISALTMALAR

Ort.	: Ortalama
Std. Sapma	: Standart Sapma
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilişsel bir faktör olan öğretmen öz yeterliği ise (Tunç Yüksel, 2010: 41) öğretmen etkililiği ve başarılı bir öğretim ile ilişkili bir kavram olsa da daha farklı bir anlamı karşılamaktadır. Öz yeterlik inancı bireyin sahip olduğu yeterliklere ilişkin bireysel yargılarına dayanarak bir eylemi başlatmayı ya da başlayan eylemi sürdürmeyi belirleyen güçtür (Kuzgun, 2000: 266). Bu anlamda bir öğretmenin sahip olduğu becerileriyle öğrencide öğrenmeye karşı istenen sonuçları oluşturabilmesine ilişkin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998: 207) inancı onun öz yeterlik düzeyini ortaya koyacaktır (Goddard, Hoy, Woolfolk-Hoy, 2004: 8). Öğretmenlerin kendi öğretimlerine ilişkin inançları da başarılı bir öğretim sürecinin parçasını oluşturabilmekte ve eğitim sürecinin niteliğini etkileyebilmektedir (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012: 85).

Nitekim, öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeteneklerine olan inançlarının öğretmen davranışlarını ve öğrenci başarısını etkileyebildiğini göstermektedir (Ashton, Webb ve Doda, 1984: 8; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005: 80; Ross ve Bruce, 2007: 57; Skalvik ve Skalvik, 2007: 614; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009: 5; Ghasemboland ve Hashim, 2013: 892). Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretimde yeni yaklaşım ve yöntemleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda organize ederek öğrencilere akademik açıdan özel destek sağlayabilmektedirler (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012: 86).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlarla araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını sıklıkla kullandıkları ve bunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ne var ki öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşıma dayalı öğretim verdikleri görülmüştür (Schriver, 1993: 76). Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi öğretime daha çok vakit ayırdıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmakla birlikte öğrencilere karşı pozitif ve kabul edici bir tutum sergiledikleri (Ashton, Webb ve Doda, 1984: 9)

ve yeni fikirlere açık oldukları (Lee, Cawthon ve Dawson, 2012: 89) söylenebilmektedir.

Sınıf yönetimi 1980'li yılların sonunda eğitim bilimleri disiplinleri içerisinde gelişmiş bir bilim dalıdır. Sınıf yönetiminin çeşitli tanımları vardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 2013:33).

“Belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmek için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bazı ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerden sistematik olarak yararlanılarak yapılan etkinliklerin bütününe sınıf yönetimi denir” (Başar, 1999:154).

Çelik'e (2003) göre ise sınıf yönetimi; uygun bir sınıf ortamının sağlanabilmesi, sınıf içi kuralların belirlenebilmesi, zamanın ve öğretim sürecinin yönetilebilmesi, öğrenci davranışlarının değerlendirilebilmesi için etkili bir öğretim ikliminin oluşturulabilmesi sürecidir.

İnsan kaynağı olarak öğrenci ve öğretmenin, madde kaynağı olarak sınıfta kullanılacak tüm araç-gereç ve sınıf ortamının eğitim öğretim sürecinde elde edilmek istenen amaçlara yönelik doğru ve planlı olarak harekete geçirilebilmesidir (Celep, 2000).

Emmer ve Stough'a (2001) göre sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerin aktif katılımının ve işbirliği içinde çalışmalarının sağlandığı bir sistemdir. Sınıf yönetiminde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, derse katılımın artırılmasına ve sınıftaki problemlerin önlenmesi üzerine odaklanılmalıdır.

Sınıf yönetimi, öğretmenin eğitim sürecinde amaca ulaşabilmek için kullandığı öğrenme etkinliklerinin tamamını kapsamaktadır. Sınıf yönetiminin fiziksel ortam, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve iletişim olmak üzere beş boyutu vardır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel ve birinci basamağıdır. Eğitim, öğretmen ve öğrencinin iletişime geçtiği sınıfta başlar. Kaynaklar ve programın uygulaması da sınıf içerisinde olduğundan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu noktada araştırmanın problemi,

öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı aşağıda belirtilen soruların cevaplarını ortaya koymaktır. Bunlar,

- 1- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilikleri ne düzeydedir?
- 2- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilikleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, bulunduğu okuldaki ve meslekteki hizmet süresi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi alınan hizmetiçi eğitim, sınıf mevcudu ve istihdam şekli değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 3- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- 4- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, bulunduğu okuldaki ve meslekteki hizmet süresi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, alınan hizmetiçi eğitim, sınıf mevcudu ve istihdam şekli değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 5- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimini, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşma noktasında önem arz eden bir kavramdır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir. Ancak öğretmenlerin sınıflarında karşı karşıya geldiği en önemli güçlüklerden birisi farklı bilgi, beceri, öğrenme hızı ve güdülenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı anda ve aynı koşullarda öğrenmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı yaratabilmelerinde sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenin temel yeterlikleri arasında sayılmaktadır. Araştırmada, sınıf yönetiminin öğretmenlerin özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin ortaya koyması noktasında önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada, veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu, örneklemin evreni temsil ettiği, örnekleme yer alan öğretmenlerin veri toplama aracındaki ifadelerle doğru ve samimi görüş bildirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, çalışmanın konusu itibariyle zyeterlilik ve sınıf yönetimine dair kaynaklar, 2018-2019 eğitim ğretim yılı, veri toplama aracında yer alan ifadeler, bu ifadelere görüş bildiren örnekleme de yer alan öğretmenlerin görüşleri ve araştırmanın amacı çerçevesinde yapılan analizler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Özyeterlilik: Kişinin kendisinin neyi yapıp yapmayacağına yönelik düşünmesidir (Bandura, 1977: 194).

Sınıf: Sınıf, ğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (akmak, 2005: 24).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi ise daha önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli planlamanın, örgütlemenin, işbirliğinin, iletişim ve değerlendirmenin yapıldığı, öğrenimin gerçekleşmesi için gerekli kavram, teori ve tekniklerin bilinçli bir şekilde uygulandığı ve öğrenmeye elverişli ortamların oluşturulmasını hedefleyen faaliyetlerin hepsidir (Erdoğan, 2004: 12).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kavramsal Açıdan Öz Yeterlilik

2.1.1. Öz Yeterlilik Tanımı

Öz yeterlik, Sosyal Öğrenme Kuramının önemli kavramlarından biridir. Bireyin bir performansı gerçekleştirmek için gerekli uygulamaları düzenleyip yerine getirme kapasitesi ile ilgili kendine ilişkin algısıdır. Bir başka deyişle bireylerin bir işi yapabileceği yönündeki yargısıdır. Öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları durumlarla baş edebilme, belli bir işi başarma kapasitesine ilişkin algısıdır. Bireylerin motivasyonunu ve özgüvenini önemli ölçüde etkiler. Bireyler bir görevi yerine getirmek için ya da bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için dışsal müdahaleye gerek duymadan içsel güdülenme yoluyla çaba sarf eder. Örneğin bir kimya konusu işlenirken kullanılan teknikler ve sınıf ortamının yanısıra öğrencilerin konuya ilişkin öz yeterlik algıları da öğrenme düzeyi üzerinde etkili olur. Bu bağlamda başarıya ulaşmak için çevresel etkiyle birlikte psikolojik yaklaşım da önemlidir (Senemoğlu, 2005: 58).

Birey, bir görevi yerine getirebilecek kapasiteye sahip olduğu halde kendine olan inancı yetersiz ise bu konuda başarısız olabilir. Öz yeterlik algısı, yapılacak işlerde karşılaşılabilecek zorluklara karşı gösterilen direnci ve çabayı da belirlemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler başarıya inanırlar ve bunu gerçekleştirene kadar denemeye devam ederler. Başarı odaklı çalışırlar, yeteneklerine inanırlar, cesaretlidirler ve kendilerine güvenirlirler. Karşılaştıkları sorunlar karşısında üstün çaba harcarlar ve kolayca yılmazlar. Bunun aksine öz yeterlik inancı düşük olan bireyler başarısızlık kaygısı ile çabuk vazgeçerler. Sorunlarla baş etmekte zorluk çekerler, problem çözme konusunda başarısız olurlar, öz güven eksikliği yaşarlar, yeteneklerine ve bilgilerine şüphe ile yaklaşır. Başarısızlık durumunda geri çekilirler ve bunu kabullenip denemekten vazgeçerler. Bireylerin düşüncelerinin, inançlarının ve duygularının davranışları üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak bireylerin hayattaki seçimleri öz yeterliklerinden ve tutumlarından büyük ölçüde etkilenir sonucuna varabiliriz (Pajares, 2002: 68).

Bireyler eylemlerinin sonuçlarına ilişkin farklı düşüncelere sahiptir. Düşündükleri bir işle ilgili harekete geçmeden önce sonuçlarla birlikte yapabileceklerine yönelik

inançlarını da göz önünde bulundururlar. Dolayısı ile eğitim süreci için düşünülecek olursa öğretmenlerin kendilerine yönelik inançları öğrenci başarısı açısından önemlidir. Fen bilimleri dersi gibi başarısızlık oranı yüksek derslerde akademik başarıyı arttırmak için öğretmenlerin öz yeterlik algıları dikkate alınmalıdır. Öz yeterlik algısı düşük ve kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin inançlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Bandura, 1988: 75).

Birey gelişiminde yeterlik bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda öncelikle yeterlik kavramının tanımına bakıldığında; yeterlik teorisi, kişinin kendi davranışları ve motivasyonu üzerinde etkili olabilmesini sağlayan bir davranış teorisidir. Başka bir tanıma göre ise; insanların kendilerinin farkına varmalarının sağlanması adına neyi nasıl başardıkları kendilerini nasıl hissettikleri ve kendilerini nasıl motive ettiklerinin bilincinde olmasını sağlayan bir teori olarak yorumlanmaktadır (Schriver ve Czerniak, 1999: 23). Yeterlik kavramından bahsedildiği zaman akla ilk gelen isim Bandura'dır. Bandura'ya göre yeterlilik inancı bireyin amacını gerçekleştirebilmesi için kendisini harekete geçirme yeteneğini kullanabilmeyi algılayabilmesidir. Tanımlara bakıldığında kısaca kendini alanında yeterli olarak gören bireylerin daha cesur, daha özgüvenli daha atılgan olduğu görülmektedir. Böylece eğitimde de verimli öğretmenlerin olması isteniyorsa eğer kendini yeterli gören öğretmenlerin yetişmesine de olanak tanınması gerekmektedir. Yeterlik inancı çerçevesinde birey kendini ne kadar yeterli görürse o kadar aktif rol alacak ve bir o kadar fazla çaba harcayacaktır (Ritter vd. 2001: 175).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramındaki en önemli kavram öz yeterliktir. Bandura kişinin bir işte başarılı olması için işi yaparken kendini güvende hissetmesi gerektiğini belirtmiştir. Buradaki güven, öz yeterlik kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan öz yeterlik, bireyin bir işi yapabileceğine ve o işte başarılı olabileceğine dair sahip olduğu inançtır. Başka bir deyişle bireyin yaşanması muhtemel durumlar karşısında ne kadar uygun davranışlar sergileyebileceğiyle ilgili şahsi fikir ve kanaatleridir. Ata (2015)'ya göre de bireyler zorluklara direnmek ve harekete geçmek için bir inanca ihtiyaç duymaktadırlar. İşte bu inanç, gerek yaptıkları işlerde gerek motivasyonlarında gerekse de duygusal durumlarında etkili olan öz yeterlik inancıdır. Başka bir tanıma göre ise öz yeterlik inancı, kişinin

çevresinde yaşanan olayları bilişsel ve duyuşsal kaynaklarıyla kontrol edip edemeyeceğine yönelik algılarıdır. Her bireyin mutlaka öz yeterlik inancına sahip olması gerekmektedir (Kılınç, 2013: 47).

Öz yeterlik kavramı ise; kişinin kendisinin neyi yapıp yapmayacağına yönelik düşünmesidir. Öz yeterlik kavramını ilk kez Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında kullandığını görmekteyiz. Bandura (1977)'ya göre göre öz yeterlik "insanların kendi hayatını etkileyen olayları kontrol etme yeterliklerine yönelik görüşleri"dir (Bandura, 1977: 194). Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarında biridir. Bandura'ya göre öz yeterliğe sahip birey kendi kapasitesine olan inancını fark eder. 1977 yılında yapmış olduğu çalışmasında öz yeterliğin bireyin bir alanda kendi yeteneğinin farkına varması ve algılarının değerlendirilmesi olarak belirtmişse de aynı çalışmasında bu algıların genellenebilir olduğuna da değinmiştir. Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin güçlükler karşısında pasif ve çekingen kaldıkları, çözüm üretmekten kaçındıkları görülmüştür. Zorluk anında gösterdikleri çaba minimum düzeyde kalmıştır. Kendilerine öz güvenleri olmadıklarından yeterli performans gösteremezler, sorumluluk almaktan kaçınırlar, bir görev üstlenmekten kaçınırlar. Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşır ve onu geliştirmek için hiç sorumluluk almazlar. Buna karşın öz yeterliği yüksek olan öğretmenler ise düşük başarıya sahip öğrencileri başarabilir ve çözümlenebilir olarak değerlendirir, onları geliştirmek adına her türlü sorumluluğu almayı göze alabilirler. Öğrencilerine derslerinde çağdaş yöntemler kullanır ve bunlar için onları teşvik edici olurlar. Zorluklar karşısında en üst düzeyde çaba gösterip çözüm üretebilirler. Verilen görevlere odaklanabilir ve bu görevin üstesinden gelebilirler (Bandura, 1988: 79).

Ashton (1984) öğretmenler için yapmış olduğu öz yeterlik tanımında öz yeterliğin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamaktadır. Öz yeterliğin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma konusunda daha yeterli daha istekli oldukları görülmüştür ve yine bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu, iyi bir öğretim ortamı oluşturdukları ve bilgiyi aktarma konusunda istekli oldukları ortaya koyulmuştur (Ashton, 1984: 29).

Öz-yeterliliğin geniş tanımı, bir etki üretme gücü olarak ifade edilebilir (Lacour ve Wilkerson, 1991 akt. Vatansever Bayraktar, 2016).

Roberts ve arkadaşları (2001)'na göre yeterlik sahibi insanlar her konuda üst düzey çaba gösterme eğilimine sahip oldukları için, kendi öz yeterliğinin farkında olması ve öz yeterliğini geliştirmesi onun karşılaşmış olduğu kötü şartlarda daha etkili çalışmasını sağlar. Yeterliğe sahip insanlar güçlü inançlara sahiptirler. Yeterli insanlar herhangi bir zorluk karşısında çaba göstererek o zorluktan kurtulmanın yollarını aramakta ve o zor koşullarda bile etkili çalışmasını bilmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı yetiştirecekleri öğrencileri de her alanda etkileyebileceği ve onları iyi bir şekilde eğitip, yönlendireceği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına oldukça fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir (Roberts, vd. 2001: 199). Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı ile kullanmış olduğu yöntem ve teknikleri, sınıf içerisinde yapmış olduğu çalışmaları, öğrencilerin derse katılmasını ve öğrencilerin anlatılanları anlamasını oldukça fazla etkilemekte bu da öğrencinin başarısını etkilemektedir (Akbaş ve Çelikalı, 2006: 25).

Herhangi bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler öz yeterlik algısı düşük olan bireylere göre daha başarılı olmakta, güçlükler karşısında daha dayanıklı olmakta ve en kısa yoldan sonuca ulaşma becerisine sahiptirler. Aynı şekilde fen bilimleri dersi öğretiminde de fen bilimleri öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması eğitim verdikleri öğrencilerin de başarılarının yüksek olması anlamına gelmektedir. Böylece fen eğitiminde öz yeterlik, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini, kendilerinin farkına varmasını, neyi yapabileceği neyi yapamayacağı konusunda farkındalık kazanmasını sağlamaktadır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler geleneksel yöntemler kullanmak yerine çağdaş eğitim yöntemlerini kullanmayı tercih ederken, öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenler öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih eder (Ashton, 1984: 30). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, öğretim tarzı, sınıf davranışları, yeni fikirlere açık olmaları, yeni öğretim tutumlarının geliştirilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ashton, 1984; Gibson ve Dembo, 1984; Ramey & Shroyer, 1992 akt. Vatansever Bayraktar, 2016).

Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımına daha çok önem verir, öğrencilerinde merak uyandırır, öğrencilerine sorumluluk bilinci aşılar, yaparak yaşayarak öğrenmelere teşvik eder ve fen okuryazarı bireyler yetişmesine katkı sağlar. Öğretmen ne kadar girişken ve sorumluluk sahibi olursa öğrencileri de onun gibi bilinçli olarak yetişir ve öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler olurlar. Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dört yıl boyunca yeterli düzeyde alan ve öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim bilgisine sahip olması sağlanmalı, sosyalleşmeleri için teşvik edilmeli, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarına destek çıkılmalıdır ki öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler yetişebilsin. Mezun olunduktan sonra da çalıştıkları kurumlarda verilen hizmet içi eğitimler de öğretmen öz yeterlik inançlarının yüksek tutmaya elverişli olmalı, öğretmenin kendisini geliştirmesini ve kendini tanımasına olanak sağlamalıdır. Bu nedenle öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlere oldukça gereksinim duyulmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde öz yeterliği yüksek öğretmenler yetiştirilirse istenilen başarının sağlanmasına katkı sağlamış olunabilir. Bu başarıya katkı sağlamak adına da çalışmalarda öz yeterlik inanç ölçeklerine yer verilmesi öğretmenin farkındalığını arttırması adına önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada da öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler yetişmesi adına ve öğretmenlerin kendilerindeki eksiklikleri fark etmeleri adına çalışmalar yapılmıştır (Akbaş ve Çelikalı, 2006: 27). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceğine ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınarak ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek başarı düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabileceğine inanılmaktadır (Ashton ve Webb, 1986; Tschannen-Moran ve diğerleri, 2002 akt. Vatansever Bayraktar, 2016).

2.1.2. Öz Yeterlilik Süreci ve Etkileri

Öz-yeterlik süreci ve algısı sezgisel bir gelişmedir. Herhangi bir davranış sergileyen birey ilk olarak bu davranış neticesinde ortaya çıkan sonucu yorumlamaya çalışmaktadır. Bireyin sergilediği bu davranışlar ileriki dönemlerde aynı davranışları yeniden gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğini belirlemektedir. Birey aynı davranışlardan farklı sonuçlar çıkarabilmektedir. Dolayısıyla aynı yeteneklere sahip bireylerin farklı özyeterlilik inancında olması olası bir durumdur. Örneğin, aynı yeteneğe sahip bireylerin farklı akademik başarılar göstermesi gibi (Pajares, 2002: 116).

2.1.3. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı

Bandura (1994) öz yeterlilik algısını beş bölümde incelemiştir. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır (Bandura, 1994: 76);

2.1.3.1. Doğrudan Deneyimler

Öz yeterlilik, bireyin bir olay ya da durumla başa çıkmaya çalışması sonucundaki başarı ya da başarısızlık durumudur. Başarılı sonuçlar elde eden bireyler motivasyonu yüksek ve kendine ilişkin inancına güvenirken; olumsuz sonuçlar elde etmesi bireyin kendini yetersiz görmesine yol açmaktadır. Burada tepkinin zamanlaması önemlidir. Eğer başarısız sonuçlar, bireyin öz yeterlilik algısının tam olarak yerleşmesinden sonra olmuşsa, bireyin kendine ait öz yeterlilik inancı negatif yönde ilerleyecektir. Eğer başarılı sonuçlar elde edilmişse, bireyin kendine ait öz yeterlilik inancı pozitif yönde ilerleyecektir (Türk, 2009: 36).

2.1.3.2. Sözel İkna

Sözel ikna bireyin başarıya ulaşmak için kendini desteklemesi ve kendi gücüne inanmasıdır. Kendini pozitif yönde motive eden bireylerin bir olumsuzluğu gidermeye yönelik güveni artmaktadır. Başarılı olacağına dair inancı artmaktadır. Kendini negatif yönde motive eden bireyler ise güvensizliğe kapılmaktadır ve bu durum kişide öz güven eksikliğine yol açmaktadır (Türk, 2009: 39).

2.1.3.3. Dolaylı Gözlem

Bireyler model olarak gördükleri kişiyle benzer özelliklerinin bulunmasından etkilenirler. Örnek aldığı kişilerin bir olaya karşı verdikleri tepkiye bakarak, benzer durumda ne yapmaları gerektiğine dair fikir edinirler. Birey örnek aldığı kişiyle arasında kuvvetli bir bağ kuruyorsa, örnek aldığı kişinin alacağı olumlu ya da olumsuz sonuçlar bireyin ikna olmasında önemli rol oynayacaktır. Eğer birey örnek aldığı kişiyle farklı özelliklere sahip olduğuna inanıyorsa, örnek aldığı kişinin alacağı olumlu ya da olumsuz sonuçlar bağlayıcı olmayacaktır (Yılmaz, 2010: 50).

2.1.3.4. Duyuşsal Deneyimler

Bireylerin fizyolojik ve duygusal durumları, kendilerini iyi veya kötü hissetmeleri öz yeterlilikleri üzerinde etkilidir. Bireyin davranışa yöneldiği esnada bedensel ve duygusal olarak iyi bir durumda olması, bireyin girişkenlik seviyesini arttıracaktır (Benzer, 2011: 21).

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliliği

Özyeterlik inançlarının, bilişsel sistem içerisinde anahtar bir motive edici rolü bulunmaktadır. Bandura, özyeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu öne sürmektedir. Bireyin yetenekleri hususundaki inançlarının, yalnızca davranış biçimlerini değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, bireylerin kendilerini yeterli buldukları işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden kaçınma eğiliminde bulduklarını; arzulanan sonucu elde edeceklerine inanmadıkları sürece harekete geçme hususunda istekli olmadıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda, olumlu yeterlik algısına sahip olan bireylerin gönüllü harekete geçme girişmelerinin yanında, zorluklar karşısında daha dirençli ve ısrarcı oldukları, zorlu görevleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, özyeterlik algısı arttıkça, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Öte yandan, özyeterlik algısı düşük olan bireylerin zor görevlerden kaçındıkları, zorluklar karşısında hemen pes ettikleri ve daha çok endişeyle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmektedir (Pajares, 2002: 64).

Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan özyeterlik inançlarının öğretmenler açısından da önemlidir. Çünkü öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini bizzat yönlendirir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişimlerine etki eder dolayısıyla topluma etki eden öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması alanlarında başarılı olmalarıyla doğru orantılıdır. Öğretmen özyeterliliği, öğretimi planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, sınıf yönetimini oluşturma, uygun ölçme tekniklerini seçme ve öğretim hevesli olmak gibi öğretim uygulamalarının pek çok yönünü etkilediği söylenebilir. Öğretmen özyeterliliğinin; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, alanla ilgili gelişmelerin öğrenilmesi ve yeni yöntem ve programların özümsemesi eğitim programını uygulanma başarısı, özel eğitim isteyen öğrenciler için özel eğitimle ilgili kararların alınması, öğretmenin mesleğine ilişkin bağlılığı, öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri gibi eğitimle ilgili birçok değişkenle ilgili olduğu ortaya konmuştur (Oh, 2010: 54).

Düşük bir öğretmen etkililiğine sahip lisans öğrencileri, öğrencilerin motivasyonlarını kötümser bir bakış açısıyla ele alan, öğrencileri çalıştırmak için, katı sınıf düzenlemeleri, dışsal ödül ve cezalara dayanan kontrol odaklı eğilim

gösterdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimindeki teori ve uygulamanın, öğretmen özyeterliği üzerinde farklı etkileri olduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Öğretmen özyeterliği, üniversite ders süresince artmakta, daha sonra öğrenci öğretimi sırasında düşüş görülmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990: 138). Öğretmen adaylarının eğitimi, kişinin öğretime ilişkin kişisel yetenekleri hakkında bilgi toplaması için bir fırsat sağlar. Fakat, aniden ve yoğun bir şekilde öğretmeyi deneyimlediklerinde, öğretim yeterliği duygusu oluşturma muhtemelen zararlıdır. Öğretmen adayları, öğretim görevinin karmaşıklığını ve aynı anda birçok gündemi yönetme yeteneklerini hafife alırlar. Öğretmen adayları, ya öğrencileriyle akran olarak çok fazla etkileşim kurabilir ve sınıflarını kontrolden çıkarabilirler ya da aşırı sertleşirler. Kendileri için belirledikleri standartlar ile kendi performansları arasındaki uçurumdan hayal kırıklığına uğurlar. Aday öğretmenler, bazen mükemmel öğretim gereksinimleri ile öğretim yeterlik algıları arasındaki boşluğu azaltmak için standartlarını düşürerek kendilerini koruma stratejileri ile meşgul olurlar (Woolfolk ve Hoy, 1990: 139).

2.1.5. Öğretmen Öz Yeterlilik Duyguları

2.1.5.1. Öğrenci Katılımında Yeterlik

Birçok çalışmada öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu boyut en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme becerisi öğrenci katılımı olarak tanımlanır. Ayrıca boyuta ulaşmak için gerekli üç öğrenci katılım türü vardır (Conner, 2016: 13);

- Davranış yoluyla katılım: Bu boyut öğrencinin olumlu davranışını, öğrenmeye ve etkinliklere katılımını içerir. Bu nedenle, bu boyut öğrencinin okul ortamıyla etkileşim kurma şeklini değerlendirir.
- Duygularla etkileşim: Bu boyut, olumlu ya da olumsuz bir duygu olmasına bakılmaksızın, öğrencinin öğretmenin davranışını algılama biçimi ve duygusal bir tavırla bu davranışa verdiği tepkiyi ifade eder.
- Bilişsel katılım: Bu boyut öğrencilerin yönergelerle etkinlik yapma biçimini değerlendirir.

Öğrenci katılımı esas olarak öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim ve kurulan ilişki ile ilgilidir. Dahası, daha önce yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik başarıları ile

katılma durumları arasındaki ilişkiye bakarak bu alandaki önemi vurgulamıştır. Bu tanımlama öğrenci katılım boyutunu kampüs ve sınıf katılımı olarak ikiye ayırıyor. Bu iki boyut yedi faktörden oluşuyor. Çalışma, yedi faktör arasında orta düzeyde ilişki bulmuş ve öğrenci katılımı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada 292 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrenciler değişik pedagojik modellere dayanan kontrol ve varyans testi için üç gruba ayrılmıştır. Yedi faktörü başarı ile ilişkilendiren çalışmada, öğretmen ve akran ilişkisi arasında orta derecede bir ilişki, değerlendirme ile güçlü bir ilişki bulunduğunu raporlamıştır (Gunuc, 2014: 216).

2.1.5.2. Öğretim Stratejilerinde Etkinlik

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, öğretmen ve öğrenci arasındaki davranış ve ilişkinin analiz yoluyla yorumlanma şeklidir. Bu nedenle, birçok ilke tanımlanmıştır (Shinn, 1997: 23);

- Öğretmen ve öğrenciler arasında deneyim paylaşımı.
- Sınıf ortamında eleştirel düşüncüyü başkalarına aktarma.
- Öğrenme süreci.
- Bilgiyi analiz etme ve başkalarına iletme becerisi.
- Gerçek hayatta olan durumları değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri.
- Şahsen veya donanım kullanarak bilgi dağıtma.
- Öğrencilerin kendi potansiyellerini aşmak için onlara gerekli rehberliği ve dürtüyü sağlama yeteneği.
- Öğrenme ve keşfetme konusundaki ilgisini artırın.

Öğrencilerin akademik performanslarıyla öğretim stratejileri ve yöntemleri arasında da bir ilişki vardır. 109 öğrencinin katılımcı olarak dâhil olduğu bir araştırmada, üç öğretim yöntemi araştırıldı: öğretmen odaklı, öğrenci odaklı ve etkileşimli bir yöntem. Sonuçlar, öğrenci performanslarının üç öğretim yöntemi arasında anlamlı olarak farklılaştığını ve bu üç yöntem içerisinde etkileşimli öğretim yönteminin en yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir (Ganyaupfu, 2013: 29).

2.1.5.3. Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik

Bu boyut öğretmenin sınıf ortamında verimli ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış ortamı geliştirme kabiliyeti olarak tanımlanır. Alanyazında etkin sınıf

yönetimi sağlamada öğretmenlere yardımcı olabilecek bazı stratejiler sunulmuştur (Ganyaupfu, 2013: 30);

- Dersler için bir rutinin belirlenmesi.
- Kuralları ve bu kurallara uymamanın sonuçlarını tanımlama.
- Bütün öğrencilere adil davranılması.
- Kesintileri en aza indirme.
- Mizahın kontrollü bir şekilde kullanılabileceği rahat bir sınıf iklimi oluşturmak.
- Sınıfın ve her bir öğrenciden bireysel beklentilerini tespit etmek.

Yapılan bir çalışmada etkili sınıf yönetiminin öğrenciler ile güven ilişkisinin kurulduğu uygun bir sınıf ortamı yaratmasından ve öğrencilerin beklentilerini karşılaması için onlara rehberlik sunulmasından geçtiğini önermektedir. Sınıf yönetimi stratejilerini katılım, ceza, tanınma, saldırganlık, öğretme etkinliği, motivasyon ve akademik başarı gibi farklı değişkenler ile ilişkilendiren bir çalışmanın sonucuna göre olumlu öğretmen sınıf yönetim yeterliği öğrencinin motivasyonunu ve daha sonra öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır (Rahimi ve Karkami, 2015: 57).

Sınıf yönetimi ile birlikte gelen farklı sorunlar vardır. Bu sorunları dört kategoriye ayrılmıştır: öğrenci merkezli, okul merkezli, müfredat merkezli ve öğretmen merkezli. Öğrenci ile ilgili olanlar, öğrencilerin sınıftaki kurallara aykırı davrandıklarını gösterirken, okulla ilgili olanlar çoğunlukla sınıftaki kuralların uygunluğu ve uygulama biçimiyle ilgilidir. Müfredatla ilgili sorunlar konuların ve yöntemlerin dikkat çekme yeteneği ile ilgilidir. Burada bilgi sunumu ve tartışılması önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenle ilgili sorunlar temel olarak öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve bunları öğrencilerle konuşma, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve bunu muhafaza edebilme konularındaki yetersizlikler sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Alzubi, 2013: 140).

2.1.6. Öğretmen Öz Yeterlilik İnancına İlişkin Modeller

1960'lı yıllardan beri öğretmen öz yeterlilik inancının kavramsallaştırılması ve işlevsel bir hale getirilmesine ilişkin farklı görüş açıları halen devam etmektedir. Bu durum kavrama ilişkin farklı modelleri beraberinde getirmektedir (Chestnut ve Burley, 2015: 2).

2.1.6.1. Rotter Modeli

Öğretmen öz yeterlik inancına ilişkin ilk çalışmalar Rotter (1966)'ın sosyal öğrenme teorisine dayanan RAND araştırmacılarının çalışmalarıyla başlamıştır. Rotter (1966) öğretmenlerin çevrenin olumsuz etkilerini en aza indirerek öğrenci başarılarını pozitif yönde etkileyebileceklerine dair duydukları inancı öz yeterlik inancı olarak tanımlamaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki öz yeterlik inancı, olayların kontrolünün çevresel değişkenlere ya da öğretmenlerin kendilerine bağlı olarak değişmesine dayanmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmen öz yeterlik inancının, kişisel öz yeterlik inancı ve genel öz yeterlik inancı olmak üzere iki yapıdan oluşan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, çevresel faktörlerin öğrenci motivasyonu ve öğrenme üzerinde belirleyici olduğuna dair inancı genel öğretmenlik öz yeterlik inancı olarak adlandırılmaktadır. Diğer yandan dış çevre yerine öğretmenlerin içsel mekanizmalarının belirleyici olduğuna ilişkin inanç ise kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı olarak belirtilmektedir (Tschannen vd. 1998: 202).

2.1.6.2. Bandura Modeli

Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik inancının bir türü olan öğretmenlik öz yeterlik inancı, belirli davranışlar için gerekli olan yeteneklere ilişkin inançların oluştuğu bilişsel bir süreçtir. Bandura (1986) insan davranışını, çevre üzerinde kontrol sağlayabilmek için bireyin yeteneklerine olan inancı çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Bu açıdan bakıldığında Bandura'nın kontrol odağı terimini hesaba kattığı görülmektedir. Ne var ki, çevreyi kontrol edebileceğine inanmadan önce bireyin gereken davranışları başlatabilme ve devam ettirme noktasında yeteneklerine inanması gerektiğini vurgulamıştır (Chestnut ve Burley, 2015: 5). Öz yeterlik inancı ile Rotter'in kontrol odağı teriminin (1966) farklılığına dikkat çekmektedir. Öz yeterlik, belirli davranışları sergilemeye karşı duyulan inanç olarak tanımlanırken kontrol odağı belirli davranışların belirli sonuçları doğuracağına yönelik inanç olarak tanımlanmaktadır. Dahası öz yeterlik davranışın güçlü bir yordayıcı iken kontrol odağının davranış yordama gücü zayıftır. Birey, sergilediği davranışlarla belirli durumları kontrol edebileceğine inanabilir. Ancak bu onun söz konusu davranışlarda bulunmak için yeterli güvene sahip olduğu anlamına gelmemektedir (Chestnut ve Burley, 2015: 8).

Yeteneklere dair algılanan öz yeterlik inancı özgönderimseldir ve belirli görevlerde bireyin bilgisi, yetenekleri ve davranışlarına ilişkin arabulucu görevindedir (Pajares, 2002: 118). Bu yüzden öğretim ortamında öğretmenlerin öz yeterlik inançları, düşünceleri, davranışları ve karar verme süreçlerini farklı açılardan etkileyebilir. Eğer öğretmenler davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğuna inanırlarsa öğrenci başarısını geliştirme adına çabalarını azaltacaklar, yeni öğretim tekniklerini kullanma noktasında isteksiz davranacaklardır. Benzer şekilde etkili olabileceklerine inanan öğretmenler ise düşük başarı gösteren ya da davranış problemi olan öğrencilerin gelişimi için farklı öğretim etkinliklerini kullanabileceklerdir. RAND araştırmacılarının Rotter teorisine dayanarak geliştirdikleri ölçek Bandura'nın bu konudaki en önemli eleştirilerinden biri olmuştur. Çünkü öğretmen öz yeterlik inancı göreve özgü bir inanç olarak değil de genel bir kişilik özelliği olarak ölçülmeye çalışılmıştır (Tschannen vd. 1998: 205). Öğretmen öz yeterlik inancının spesifik bir göreve ilişkin olarak ölçülmesini savunmaktadır. Bunun için geliştirdiği 9'lu Likert tipindeki 30 maddelik ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; karar verme sürecine ilişkin öz yeterlik, okul kaynaklarına ilişkin öz yeterlik, öğretime dayalı öz yeterlik, disiplin öz yeterliği, veli katılımına ilişkin öz yeterlik, toplumsal katılıma dair öz yeterlik ve olumlu okul iklimi oluşturmaya dayanan öz yeterlik olarak belirtilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi, öğretmen öz yeterliği çalışmalarına katkı sağlasa da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır görevindedir (Pajares, 2002: 119).

2.1.6.3. Gibson ve Dembo Modeli

Gibson ve Dembo (1984), Bandura'nın öz yeterlik teorisini öğretmen öz yeterlik inancına uyarlayan ilk araştırmacılarıdır. RAND araştırmalarında kullanılan iki maddenin Bandura'nın sosyal bilişsel teorisindeki öz yeterlik ve sonuç yeterlik beklentilerine karşılık geldiğini belirtmişlerdir. Yapılan öğretmen görüşmelerine ve önceki araştırmaların analizine dayanarak Gibson ve Dembo (1984), öğretmen öz yeterlik inancını ölçmek için 30 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Öz yeterlik inancını yansıtan boyut, kişisel öğretmenlik öz yeterliği olarak adlandırılırken genel öğretmenlik öz yeterliği boyutunun sonuç beklentilerini ölçtüğü varsayılmıştır. Her iki boyutta da yüksek puanlar alan öğretmenlerin daha aktif olacağı ve öğrenciler açısından inandırıcılığının yüksek olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca bu öğretmenler daha uzun azim gösterecekler ve öğrencilerin

öğrenmelerine göre farklı türde dönüt sağlayabileceklerdir. Ne var ki her iki boyutta da düşük puanı bulunan öğretmenlerin istenilen sonuca ulaşamadıklarında kolayca vazgeçecekleri tahmin edilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984: 570).

2.1.6.4. Karma Model

Sosyal bilişsel teorinin beraberinde getirdiği karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanarak öğretmen öz yeterliği ile okul ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi yol gösterici olacaktır. Buna dayanarak Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998), öğretmen öz yeterliğine ilişkin geliştirdikleri model kapsamında bağlamsal değişkenlere de yer vermişlerdir. Sonuç olarak öz yeterlik, belirli öğretim faaliyetlerinde algılanan standartlara göre kişisel yeteneklerin ölçülmesi olarak tanımlanmıştır (Tschannen vd. 1998: 207).

Öğretmenler, belirli bir bağlama ilişkin öğretmenlik yeteneklerini değerlendirirken iki temel yargıda bulunurlar. Bunlar, söz konusu öğretim etkinliğinin neleri gerektirdiğine ve bu gereklilikleri yerine getirmek için bireyin yeteneklerine ilişkin değerlendirmeleridir. Öğretim etkinliğine dair yargılar; öğretim materyalleri, başarı, motivasyon, sosyal statü gibi öğrenci etmenleri ve okul müdürü, meslektaşların sosyal desteği gibi durumsal faktörlerin incelenmesini kapsamaktadır. Zayıf ve güçlü yönlerin değerlendirilmesi ise yeteneklere ilişkin yargıları oluşturmaktadır. Örneğin, bir öğretmen öğretim etkinliğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilecek yeterlikte olduğuna inanabilir ve bu yargısını oluştururken söz konusu öğretim bağlamındaki zorlukları da göz önünde bulundurmaktadır (Tschannen vd. 1998: 208).

2.1.7. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Eğitime Yansımaları

Öğretmen öz yeterlik inancı, eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir değişken olarak görülmektedir (Henson ve Kogan, 2000: 400). Bu sebeple öğrenim ve öğretimdeki öz yeterlik rolü, uygulayıcıları olduğu kadar araştırmacıları da ilgilendirmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı üzerine yapılan çalışmalar sonucunda öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olmak üzere iki tip öğretmen ortaya çıkmıştır (Wheatley, 2002: 5).

2.1.7.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğretim Sürecine Yansımaları

Öğretmenlerin öğretim yeteneklerine ilişkin algıları, başarılı bir öğretim sürecinin işaretçisidir. Öğretmen öz yeterlik algıları olarak adlandırılan bu inançlar; öğretim

etkinlikleri, sınıf yönetimi ve sınıf içi iletişim gibi öğretim sürecinin her aşamasında etkili olabilmektedir (Kiremit, 2006: 30). Öğretmen davranışlarındaki gelişimin bir ölçüde onların öz yeterlik inançlarına bağlı olduğu söylenebilir. Sınıf içi öğretime daha çok vakit ayıran öz yeterliği güçlü öğretmenlerin, aynı zamanda eğitim reformlarına olumlu tepkiler de verecekleri belirtilmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler öğretimlerini öğrenci merkezli olarak tasarlayıp araştırmaya dayalı öğretimi başarıyla gerçekleştirebilirler. Ne var ki düşük düzeyde öz yeterliği olan öğretmenler ise daha çok düz anlatıma dayalı öğretimin aktif olduğu bir öğretim sunmayı tercih etmektedirler (Schriver, 1993: 45).

Ayrıca öz yeterlik inancı öğretmen ve öğrenci davranışlarında da belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmakta; öğrencilere karşı pozitif ve kabul edici bir tutum sergilemektedirler. Bu durum öğrencileri daha istekli hale getirerek karar sürecine katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Sınıf içi öğretmen davranışlarına ek olarak öğretmen öz yeterlik inancının yeni fikirlere açık olma ve öğretmeye karşı olumlu tutum geliştirmekle ilişkili olduğu da söylenebilir (Özkan vd. 2002: 57).

Bir öğretmenin öğretim sürecindeki problemlere uygun çözüm yolları geliştirebilecek gücü olduğuna inanması öğretim açısından önemlidir (Kiremit, 2006: 32). Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlardan biri de öğrencilerin olumsuz davranışlarına bağlı olarak öğretimsel amaçları gerçekleştirmekte yaşadıkları sıkıntıdır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf düzenini korumaya yönelik olarak gerekli davranışları düzenleyip sürdürebilmeye dair inançları, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları olarak tanımlanmaktadır. Özellikle de aday öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimine ilişkin tutumlarıyla aynı doğrultudadır. Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrencileri derse dâhil edebilmek için katı davranış kuralları oluşturarak dışsal pekiştireçlere ve cezalara başvurmaktadırlar (Cruz ve Arias, 2007: 19).

2.1.7.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenci Başarısına Yansımaları

Öğrenme sürecinde öz yeterlik inancının oluşumu, kısaca neyin nasıl yapılacağıının analizini içermektedir. Öğrenme materyalinin neleri kapsadığı, öğrencinin var olan potansiyelini ne derece iyi kullanabildiği ve geçmiş deneyimlerinden ne derece

yararlanabildiği değerlendirilir. Bu nedenle öz yeterlik inancı, önceden öğrenilenler kadar yeni öğrenilecek materyallerde de rol sahibidir. Öğrenci başarısının öğretmen öz yeterlik inançlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancının, öğrenci davranışı üzerinde belirleyici bir rolü olduğu savunulmaktadır. Olumlu öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrenci davranışlarına yön verebileceklerine inanmaktayken düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler bu konudaki etkilerinin çok sınırlı olacaklarına inanmaktadırlar (Podell ve Soodak, 1993: 249).

Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencinin yaşadığı başarısızlık karşısında kararlı bir tutum sergilerler ve bu durum onları daha çok çalışmaya itebilir. Oysaki düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrenci başarısızlığının sebebini kendileri dışında aramaktadırlar. Bu nedenle de ne kadar uğraşılsa da başarısızlığın azalamayacağına inanmaktadırlar (Ross ve Bruce, 2007: 50). Bu konuya ilişkin olarak öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretimde yeni yaklaşım ve yöntemleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda organize edebilmekte ve başarısız öğrencilere özel destek sağlayabilmektedirler. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları çalışmada, öz yeterlik inancının öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilere ilişkin alınacak kararlarda da belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Genelde öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, bu öğrencilerin her zamanki sınıflarında eğitimlerine devam edebileceklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin ayrı sınıflarda özel eğitim almaları gerektiğini vurgulayanlar ise genelde öz yeterlik inancı düşük öğretmenler olmuştur (Podell ve Soodak, 1993: 251).

2.1.7.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Mesleğe Yansımaları

Öz yeterlik inançlarına bağlı olarak öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları, harcadıkları çaba ve istek düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Hem kişisel hem de genel öz yeterlik inancı, öğretmenlik mesleğine bağlılığın iki güçlü yordayıcısı durumundadır. Chestnut ve Burley (2015) tarafından yapılan 33 çalışmanın dâhil edildiği meta-analiz sonuçları; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla mesleğe bağlılıkları arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi kanıtlar niteliktedir (Chestnut ve Burley, 2015: 10). Öz yeterlik inançlarıyla bağlantılı olan bir diğer konu öğretmenlerin yaşadıkları mesleki stres olarak belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrenci öğrenmesinde olumlu etkiye ne derece sahip olduklarını düşünürlerse yaşanan stres de o derecede azalmaktadır. Bu durumda öz yeterlik inancının mesleki stres ile ters orantılı olduğu

belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda öz yeterlik inancının mesleki yorgunluk ve tükenmişliğe karşı koruyucu bir faktör olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği 11 çalışmanın analizinde, öz yeterlik ile öğretmenlerdeki benlik yitiminin ve duygusal tükenmişliğin negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde bu çalışmalardan altısı da öz yeterlik ile öğretmen başarısındaki azalmanın ters yönde ilişkili olduğunu belirtmektedirler (Chestnut ve Burley, 2015: 11).

Sonuç olarak, araştırma verilerine dayanarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının; yöntem seçimi, sınıf yönetimi becerileri, öğrenci motivasyonu ve başarıları, mesleki tutum, verilen mesleki çaba, stres ve tükenmişlik ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğretmen eğitiminde hangi faktörlerin yeterliğin gelişimine katkı sağladığı, öz yeterlik inançlarının nasıl geliştirileceği konularında önemle durulmalıdır (Bıkmaz, 2004: 10).

2.1.8. Öğretmen Öz Yeterlilikle İlgili Araştırmalar

Coladarci (1992) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin genel ve kişisel öz yeterlik algıları ile eğitime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem olarak seçilen 170 öğretmenin eğitime bağlılık derecelerinin saptanması için öğretmenlerin “Tekrar başa dönme imkanına sahip olduğunuzu varsayarsak; mevcut bilgileriniz göz önüne alındığında yine bir öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar baz alınmıştır. Bu beş puanlık likert tipi ölçekten alınan puanın artması, öğretmenlik mesleğini seçme olasılığını da artması demektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem genel hem de kişisel öz yeterlik algılarının eğitime bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel ve genel öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenen öğretmenlerin eğitime daha fazla bağlılık gösterdikleri saptanmıştır (Coladarci, 1992: 323).

Milson ve Mehlig (2002), İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli demografik özellikleriyle ilişkisini tespit etmek istemişlerdir. Araştırmada kendilerinin geliştirdikleri 24 maddeden oluşan, beşli likert türüyle oluşturulmuş “Karakter Eğitimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” anketi kullanılmıştır. Kişisel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliği şeklinde iki boyuttan oluşan anket, 254 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için hazırlanan kişisel bilgi formunda,

öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, etnik kökenleri, eğitim durumları, okuttukları sınıf düzeyleri ve mezun oldukları kuruluşun yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, etnik kökenlerine, eğitim durumlarına ve okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak dini kökenli özel bir üniversite veya okuldan mezun olan öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin genel öğretim boyutu öz yeterlik algılarının, dini kökenli olmayan özel okuldan ve devlet okulundan mezun olan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (Milson ve Mehlig, 2002: 47).

Penrose, Perry ve Ball (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş, kıdem ve statü değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 135 kadın ve 75 erkek olmak üzere toplam 210 öğretmenin dahil edildiği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için Gibson & Dembo (1984)'nin geliştirdikleri ölçek, duygusal zekalarını ölçmek için de Perry, Ball & Stacey'in (2004) geliştirdikleri ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekalarının öz yeterlik algıları ile pozitif, anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem ve mevcut statü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal zekaları ile öz yeterlik algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yani; bir öğretmenin duygusal zekâsının cinsiyet, yaş, kıdem ve statülerinden bağımsız olarak öz yeterlik algısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Penrose vd. 2007: 12).

Dedeli (2008) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi konusundaki yeterlik algısı düzeylerini ve bu düzeylerin öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine, devam ettikleri öğretim şekline, yetiştikleri yerleşim birimi türüne, mezun oldukları orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih sıralarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklemi, İzmir ilindeki Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 320 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma verileri, çalışmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçekle toplanmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, ses

temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda “oldukça yeterli” olduklarına dair görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre kız öğrencilerinin lehine ve öğrenim gördükleri öğretim şekline göre gündüz öğrenime devam edenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (Dedeli, 2008: 20).

Üredi ve Üredi (2006) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 405 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inancının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterlilik inancına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Üredi ve Üredi, 2006: 25).

Özdemir (2008) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, seçtiği bölümün tercih sırasına, bölümü tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 223 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2008: 47).

Yenilmez ve Kakmacı (2008) çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 273 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kendi çabalarıyla gerçekleştirebilecekleri maddelerde öz yeterlilik inanç düzeylerinin yüksek; sadece kendilerinin değil başkalarının da yardımcı olacağı maddelerde öz yeterlilik inanç düzeylerinin de düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 69).

Karadeniz (2011) yaptığı çalışmada coğrafya öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerini ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 164 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; branş, kıdem, yaş, görev yapılan okul türü ve mezun olunan program değişkenine göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Karadeniz, 2011: 57).

Öksüz ve Coşkun (2012) çalışmasında öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 3 farklı eğitim fakültesinde öğrenim gören 96 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli seviyede arttırdığı; öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesi üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmediği fakat meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini daha fazla etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Öksüz ve Coşkun, 2012: 68).

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 98 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 96).

Uysal ve Kösemen (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 117 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri

açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Uysal ve Kösemen, 2013: 46).

Aydın ve Yalmanlı (2014) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerini belirlemeyi ve adayların akademik öz-yeterlik algılarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 252 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik seviyelerinin farklılık göstermediği; sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve en yüksek öz-yeterliğe ise 3 ve 4. sınıfların sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydın ve Yalmanlı, 2014: 57).

Eker (2014) çalışmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 278 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik inanç düzeylerinin yeterli olduğu, ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları öz yeterlilik inanç düzeyi orta düzeyde yeterli, öğretim stratejilerini kullanma öz yeterlilik inanç düzeyleri ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik inanç düzeyleri boyutlarında ise kendilerini yeterli seviyede gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Eker, 2014: 54).

Ay ve Yurdabakan (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının etkili bir öğretmende bulunmasını düşündükleri özellikler ile bu özellikler açısından öz yeterlilik algılarını cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 316 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada öğretmen adayları kendilerini etkili bir öğretmenin taşıması gereken tüm özellikler açısından tamamen ya da kısmen yeterli gördükleri, bu konudaki öz yeterlilik algılarının, etkili öğretmende aradıkları özelliklere ilişkin görüşlerinden daha düşük seviyede buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca adayların cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeylerine göre etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmazken, cinsiyetlerine göre öz yeterlilik algıları arasında erkekler lehine anlamlı fark olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır (Ay ve Yurdabakan, 2015: 68).

Buluç ve Demir (2015) çalışmasında ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen öz yeterlilikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 395 öğretmen katılmıştır. Çalışmadan elde

edilen bulgulara göre öğretmen öz yeterlilikleri ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Buluç ve Demir, 2015: 25).

İpek ve İpek (2015) çalışmasında temel eğitimde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 461 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançlarının iletişim becerileri ve planlama alt boyutlarında cinsiyetlerine bağlı olarak; öğrenme-öğretme süreci, aile katılımı ve planlama alt boyutlarında ise branş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise branş değişkenine bağlı olarak sevgi ve değer alt boyutlarında; cinsiyet değişkenine bağlı olarak ise bütün alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf yönetiminin öz yeterlilik inançları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İpek ve İpek, 2015: 17).

Simmons (2013), yaptığı araştırmada Amerika'da Güney Karolina Bölgesi'ndeki iki kentten rastgele altı ilkokul seçmiştir. Bu okulları düşük performans (3) ve yüksek performans (3) gösteren okullar olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Çalışmanın örneklemini, düşük performans gösteren üç ilköğretim okulunda görev yapan 112 öğretmenden ve yüksek performans gösteren üç ilköğretim okulunda görev yapan 55 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı, okulların yüksek performanslı mı veya düşük performanslı mı olduklarını belirlemek için üç ile sekizinci sınıf arası öğrencilerin akademik performanslarını kullanmıştır ve 2009-2010-2011 yılları arasındaki test verileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, düşük ve yüksek performans gösteren ilkokullardaki öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek, düşük ve yüksek performans gösteren ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının müdürlerin liderlik uygulamaları tarafından etkilenip etkilenmediğini tespit etmek ve yüksek öz yeterlik algısı bildiren öğretmenlerin, düşük performanslı okul müdürlerine oranla yüksek performans gösteren okul müdürlerinden daha fazla dönüşümsel liderlik uygulamalarını görüp görmediklerini belirlemektir. Araştırma sonucunda, düşük performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yüksek

performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düşük performans gösteren okullardaki öğretmenlerin temel liderlik uygulamaları, yüksek performans gösteren okullardaki öğretmenlere oranla daha düşük çıkmıştır. Ayrıca, dönüşümlü liderlik uygulamalarının hem düşük performans gösteren hem de yüksek performans gösteren okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak bu çalışma, okul müdürlerinin, öğretmen öz yeterlik inançları yoluyla dolaylı olarak öğrencilerin başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) 315 lise öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterliklerini incelemiştir. Branş ve öğrenci düzeylerinin de incelendiği çalışmada üst düzey seviye öğrencileri eğiten öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir (Raudenbush vd. 1992: 150).

Aşkar ve Umay (2001) 155 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bilgisayara karşı öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve bilgisayara karşı öz yeterlik algılarının bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Aşkar ve Umay, 2001: 2).

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) 628 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Çapa vd. 2005: 74).

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) 240 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında yüksek

düzyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Altunçekiç vd. 2005: 94).

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) 2184 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını iş tatmini ve öğrencilerin akademik başarıları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik düzeyinin iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Caprara vd. 2006: 473).

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) 491 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyete ve öğrenim türüne göre farklılaşmadığı, üniversite değişkenine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 99).

Berkant ve Ekici (2007) 363 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançlarının orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen öğretimi öz yeterlik inancı ile zeka puanları arasında düşük ve orta düzey anlamlı ilişkiler de tespit edilmiştir (Berkant ve Ekici, 2007: 113).

Ekici (2008) 91 öğretmen adayı ile tek gruplu ön test- son test modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Ekici, 2008: 110).

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) 122 sınıf öğretmeni adayları ile nicel ve nitel yöntemlerle yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz

yeterlikleri biraz yeterli olarak bulunmuş ve cinsiyet, başarı puanı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Taşkın, ve Hacıömeroğlu, 2010: 22).

Güvenç (2011) 126 sınıf öğretmeni ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki öz yeterlik algılarını belirlemiş ve özerklik destekleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu ve mesleki algılarının olumlu olduğu ayrıca özerklik desteği ile öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Güvenç, 2011: 100).

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) 380 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiş ve öz yeterlik inançları ile mesleki tutum arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik algısının cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre farklılaştığı ve mesleki tutumun ise değişkenler e göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca mesleki tutum ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (Demirtaş vd. 2011: 98).

Bümen ve Özaydın (2013) 39 öğretmen adayı ile boylamsal tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre lisans eğitimi boyunca öğretmen öz yeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığı ancak mesleki tutumda anlamlı bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir (Bümen ve Özaydın, 2013: 110).

Akgün (2013) 214 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerini incelemiş ve öğretmen öz yeterlik algısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri yüksek düzey çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Akgün, 2013: 49).

Kesicioğlu ve Güven (2014) okul öncesi anabilim dalında öğrenim gören 462 öğretmen adayı ile ilişkiyel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme iletişim ve empati becerisinin öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Kesicioğlu ve Güven, 2014: 1371).

Turan ve Koç (2016) 96 sınıf öğretmeni adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ve etkilendiği değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin kişisel bilgisayara sahip olma, bilgisayar ve internet kullanım süresi ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Turan ve Koç, 2016: 68).

Amirian ve Behshad (2016) 70 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada duygusal zekanın öz yeterlik ve etkili öğretimdeki önemini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zeka ile mesleki tecrübe arasında anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir (Amirian ve Behsad, 2016: 545).

Nakip ve Özcan (2016) 193 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi ile mesleki tutumları arasında anlamlı ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir (Nakip ve Özcan, 2016: 783).

Karalar ve Altan (2016) 271 sınıf öğretmeni adayı ile tarama yönteminde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin etkilendiği değişkenleri belirlemiş ve öğretmen öz yeterlik düzeylerini yordama derecesini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri açısından ileri düzeyde görmektedirler ve öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine sınıf düzeyi, bilgisayara ve internet erişimine sahip olma faktörlerinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Karalar ve Altan, 2016: 17).

Yıldırım ve Şimşek (2016) 155 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlikleri orta düzeydedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik öz yeterlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken coğrafya dersine ilgi duyma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 43).

Korucu ve Çınar (2017) 913 öğretmen adayı ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik durumları öğrenim gördükleri bölüme, öğrenim gördükleri sınıfa ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (Korucu ve Çınar, 2017: 73).

Yuvacı (2017) yapmış olduğu “Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi” adlı doktora tezi çalışmasında Kayseri ili merkez ilçelerinde 6 yaş çocuklarına sunulan sınıf ortamlarının çocuğun ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeylerini ölçmek için "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 51 çocuğa ise Hibrit Yaratıcılık Testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler ile sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (Yuvacı, 2014: 57).

Özkan (2016)'ın yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri belirlenmiş ve öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve 2012 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, öğretmen, aile, çevre ve uyaranlar olduğu; özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren, yaşantı, sosyo-ekonomik düzey ve kısıtlı zamanın engelleyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılığı olumlu etkilediği, öğrenme merkezlerinde çocukların aktif olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Özkan, 2016: 47).

Yoon (2002), öğretmen öz yeterliliğinin öğretmen-öğrenci ilişkisindeki önemini incelemiştir. Çalışmada düşük öz yeterlilik negatif ilişkiye etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmen-öğrenci arasında bu negatif ilişki öğretmenin öğrenciye yeterli bilgiyi vermekte, ilgili becerileri kazandırmakta ve uygun bir model olmaksızın yetersizliği ve beraberinde getirecektir (Yoon, 2002: 485).

Schunk (1991), öz yeterlilik ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmenin öz yeterlilik düzeyi okul öncesi öğrenci için bir model kaynağıdır. Öğrenci öğretmeni izleyerek ve taklit ederek davranışlarını öğrenecektir. Bu noktada, öğretmendeki yüksek bir öz yeterlilik öğrencide de aynı becerinin gelişmesine olanak tanıyacaktır. Schunk öz yeterliliği yüksek öğrencilerin de akademik başarılarının yüksek olacağını belirtmiştir. Akademik başarının gelişmesindeki anahtar faktörler dikkat, konsantrasyon, ilgi ve azim de öz yeterlilik sayesinde gelişecektir. Bu sayede öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri dolaylı olarak öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini etkiler görülmektedir (Schunk, 1991: 208).

Schrive ve Czerniak (1999), öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci başarısında ve motivasyonundaki etkisine dikkat çekmiştir. Çalışmaya göre, düşük öz yeterliliği olan öğretmenler başarısız öğrencilerin öğrenemeyeceği ve hep başarısız olacaklarına yönelik inanç geliştirdiklerini göstermiştir. Diğer yandan yüksek öz yeterlilikteki öğretmenler ulaşabilir ve yapabilir şeklinde olumlu inançlar geliştirerek öğrencilerin akademik başarıları için daha çok performans sergilemektedir (Schrive ve Czerniak, 1999: 251).

2.2. Kavramsal Açıdan Sınıf Yönetimi

2.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005: 24). Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktaydı. Fakat günümüzde ise sınıf yönetimi; öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu, öğretmenin görevinin ise öğrencilerine amaçlarına ulaşmak için rehberlik görevini üstlendiği alandır. Eskiden sınıf yönetimi disiplin ile eşdeğer olarak kabul edilirdi. Daha önceleri yapılmış olan sınıf yönetimi araştırmaları öğrencilerin yanlış davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri araştırmak üzerine

yoğunlaşmışlardır. Oysaki çoğu araştırmacı sınıf yönetimi ile disiplinin aynı olmadığını iddia ederler; sınıf yönetimi öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek ve onları kontrol etmekten çok daha öte bir şeydir (Yaşar, 2008: 9).

Ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için önemli görevler üstlenen öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Etkili bir sınıf yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenin mutluluğu için çok önemlidir. Sınıf yönetimindeki zorluklar öğretmenin kaygı ve stresiyle ilişkilendirilir. Eğer devam ederse, depresyona ve tükenmişliğe sebep olur. Bunu bilen deneyimler öğretmenler ders yılının başlangıcında sınıf yönetimi stratejilerini belirlerken, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin kendilerine saygı duymayacakları endişesi taşırlar (Demirtaş, 2011: 10). Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir.

Öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol aldığı pozitif öğrenme ortamı yaratırlar. Onlar, fiziksel çevreyi organize eder, öğrenci davranışlarını kontrol eder, güvenliği ve sağlığı düzenler, saygılı bir ortam yaratır, kuralları yumuşatır ve ne zaman ihtiyaç olsa diğer öğretmenlerle iletişime geçerler. Tüm bu konular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Asıl hedef pozitif öğrenme ortamı yaratmak, sonra öğrenci davranışlarını yol göstererek ve düzelterek pozitif öğrenme ortamının devamı için adımlar atmaktır. İyi bir sınıf yönetimi oluşturmak için harcadığınız çabanın en değerli özelliği neyi nasıl öğrettiğinizdir çünkü sınıf yönetimi ve eğitim (öğrenim) birbirleriyle ilişkilidir. Neyi nasıl öğrettiğiniz, neyi nasıl değerlendirdiğiniz ve sınıfınızı nasıl yönettiğiniz sistemik olarak birbirlerini etkilerler. Eğer bir alanı efektif bir şekilde uygularsanız, diğer ikisi de işe yarar ve pratikte bir alanı yetersiz kullanırsanız diğer ikisi de işe yaramaz. 1997-1998 öğretim yılında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programları yeniden düzenlenmiş ve sınıf yönetimi, bu düzenleme çerçevesinde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alması, önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Erden, 2003: 30).

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Gelişimi

Eğitim yönetiminin en önemli köşe taşlarından biri olan sınıf yönetimi Türkiye’de 90’lı yılların sonlarına doğru öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ders programlarında sınıf yönetimi adıyla zorunlu ders olarak yerini almıştır. Türkiye’de yükseköğretimdeki yapılan bazı değişikliklerle 2000’li yılların başından itibaren sınıf yönetimi ayrı bir disiplin alanı olarak görülmeye başlamıştır. Yönetim bilimi alanındaki birtakım bakış açıları, okul ve sınıf yönetim tarzlarını etkilemesinin yanı sıra öğretmenin etkinliğini sadece öğretim süreciyle sınırlı tutmayarak yönetim bilimini öğretim ile birleştirerek öğretmenin sınıf içindeki etkililiğini artırmayı amaçlamıştır. Geleneksel bakış açısıyla bakıldığında öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmektedir. Ancak toplumsal gelişmelere paralellik göstererek bu bakış açısı yerini daha çağdaş bir bakış açısına bırakmıştır. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün öğrencileri kontrol altında tutarak disiplini sağlaması değil, aynı zamanda onların kendi kendilerini kontrol edebileceği, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve istekle katılacakları ve öğrenebilmelerine imkân veren bir öğrenme ortamını sağlayan kişi rolünü de üstlenmesi beklenmektedir. Bu açıdan geleneksel sınıf yönetimi bakış açısından çağdaş olana doğru dönüşen sınıf yönetimi anlayışına bu süreçte değişik yaklaşımların katkı sağladığı açıktır. Özetle, karmaşık ve çok sesli bir yapıya sahip olan sınıfların düzenini sağlamak adına yapılan tüm bilimsel çalışmalar eğitim yönetiminde önemli bir yere sahip olan sınıf yönetimi çalışmalarının gelişimine katkı sağlayacaktır (Çelik, 2012: 3).

2.2.3. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

2.2.3.1. Uzak Ve Yakın Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden ilki olan çevre, yakın ve uzak çevre olarak iki grupta incelenebilir. Öğrencilerin yakın çevresini başta aile olmak üzere akran grubu ve okul oluşturur. Yakın çevrenin sınıf üzerindeki etkisini gözlemlemek, uzak çevreye oranla daha kısa sürede mümkün olmaktadır (Yolcu, 2010: 14). Akran grubu, öğrencilerin yakın çevresini oluşturan unsurlardan biridir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki öğrencilerin davranışları üzerinde akran grubunun büyük etkisi vardır. Akran gruplarınca kabul görme çocukluk ve gençlik çağındaki öğrencilerin temel gereksinimlerindedir. Okulun yakın çevresinde bulunan siyasi, ekonomik, mesleki ve kültürel kuruluşlar okul üzerinde etkiye sahiptir. Okul ile bu kuruluşlar arasında, okula katkı sağlamak amacıyla iletişim kurulmalıdır. Bununla

birlikte okul çevresinde yer alan spor sahaları, işletmeler, müzeler ve tarihi yapılar da eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak yakın çevre unsurları arasında yer almaktadır (Çalık, 2004: 41).

Uzak çevre, bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçiminden, diğer ülkelerin yaşam biçimlerine dek uzanan geniş bir yelpazede bireyi etkileyen tüm öğelerden oluşmaktadır. Uzak çevre, diğer toplumların yaşam tarzlarının kitle iletişim araçları yoluyla öğrenciye yansımadır. Bu kitle iletişim araçlarından televizyon ve internet öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklara hitap eden dizi filmlerdeki kahramanların öğrencilere kötü örnek teşkil edecek türde bazı davranışları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, milli eğitimin genel amaçlarına uygun görmediği ya da öğrencileri olumsuz etkilediğini tespit ettiği yayınlar konusunda öğrencilerini uymaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yayınlar ve TV programları konusunda velileri de bilgilendirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda gerekli hassasiyete sahip veliler, çocuklarının izleyecekleri TV programları konusunda seçici davranarak, onlara yol gösterebilirler (Taş, 2005: 35).

2.2.3.2. Öğrencilerin Yetiştirilme Tarzı

Birey temel davranış kalıplarını ailede edinir. Çünkü eğitimin başlangıcı aile ortamında gerçekleşir. Ailede edinilen davranış kalıplarının değiştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle okulun bu davranış kalıplarını değiştirebilmesi için öncesinde aileyi etkilemesi gerekir (Başar, 1999: 47).

Özdemir (2011)'e göre ailelerin yetişme tarzları, çocuklarını ne şekilde yetiştireceklerine yön vermekte ve çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişimlerini önemli biçimde etkilemektedir. Otokratik ve baskıcı bir ailede yetişen bireyler, kendi çocuklarını da bu şekilde yetiştirmeye çalışmakta iken; demokratik bir ailede yetişen bireyler ise kendi çocuklarını demokratik biçimde yetiştirmeye, çocuklarını anlamaya, onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Özdemir, 2011: 197). Türk aile kültüründe, eğitime önem veren, çocuğunun eğitimi konusunda pek çok fedakârlığı yapabilecek aile sayısı oldukça fazladır. Buna rağmen çocuğuna iyi muamelede bulunmayan, şiddet uygulayan ya da çocuğuna gereken ilgiyi göstermeyen ailelere de rastlanabilir. Böyle durumlarda öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği istenmeyen davranışların kökeninde aileden getirdiği davranış kalıpları olabilir. Bu sebeptendir ki öğrencilerin istenmeyen

bir davranışının çözümünde, o davranışın kökenine inmek, aileden kaynaklanan bir davranışsa çözümü konusunda veli ile iş birliği yapmak son derece önemlidir (Çelik, 2012: 5).

Öğrenci velileri okulun gerçekleştirdiği çalışmalara katılarak çocuklarının iyi bir eğitim almasında etkili olmalıdırlar. Veliler okul aile birliğinin faaliyetlerinde ve okulun toplumsal çalışmalarında yer almalıdırlar. Bu durum velilerin, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve öğrencilerden olan beklentilerini rahatlıkla ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerden olan beklentilerin öğretmenler ve veliler tarafından açıkça ifade edilmesi önemlidir (Taş, 2005: 37).

2.2.3.3. Okul İklimi

Okul, en genel tanımıyla öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri beklenen kurumdur. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı burada gerçekleşir. Bu nedenle okul, içinde bulunduğu fiziki koşullardan, bünyesinde çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personellere kadar tüm unsurlarıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Denilebilir ki sınıf yönetiminin başarılı olması, okulun unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul, bünyesinde barındırdığı tüm unsurlarıyla sınıf yönetimini doğrudan ilgilendirir. Okulun fiziksel koşullarından tutun, bünyesinde çalışan personele ve yöneticilerine kadar tüm unsurları sınıf yönetimi üzerinde etkili olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısı okulun yönetim ve diğer unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul yönetiminin, bünyesinde bulunan tüm bireylerle olumlu bir hava içerisinde iletişim kurması, onların kişisel gelişimlerine imkân tanınması, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere liderlik etmesi, sınıf içerisinde ve okulun tüm alanlarında etkili öğrenme öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik tedbirler alması ve bu etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir. Bunları gerçekleştirirken bürokratik ve sert bir tutum sergilememeye özen göstermesi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerine de destek sağlaması oldukça önemlidir (Özdemir, 2011: 199).

Okulun fiziki imkânları, finansman kaynağının bulunup bulunmaması, öğrenci sayısı gibi birçok faktör, okulun yönetim anlayışını etkilemektedir. Örnek olarak öğrenci sayısının fazla olmasının okulun akademik başarısının düşüreceği, yüz yüze iletişimi zorlaştırarak disiplin problemlerini artıracığı söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen okulla ilgili durumlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, öğrencilerin

birbirlerine ve öğretmenlerine güven duydukları okul içi ilişkilere ya da öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının fazla yaşandığı, güven duygusu barındırmayan okul içi ilişkilere neden olan unsurdur. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda öğrenim görmelerini sağlayacak ılımlı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Çelik, 2012: 7).

2.2.3.4. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

Eğitim-öğretim sürecinin öznesini oluşturan bireye öğrenci denir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenci, yalnızca bilgi edinen değil, bütün olarak eğitilmesi amaçlanan bireydir. Bu süreçte öğrenci bir bütün olarak eğitim-öğretim sürecini yaşaması, bu doğrultuda zihinsel, duyuşsal, psikomotor ve kültürel davranış değişiklikleri edinmesi beklenen kişidir (Topses, 2004: 41). Öğrenciler hiç şüphesiz eğitim-öğretim sürecinin en temel unsurudur. Ayrıca sınıf yönetimi için de önemli bir yere sahiptirler. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgi, zeka, beklenti, ihtiyaç, motivasyon gibi pek çok özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir. Bu nedenle okul öğrenciye sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken onun ihtiyaç duyduğu durumları doğru tespit etmelidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, ancak öğrenci ihtiyaçlarını tanımakla mümkün olacaktır (Çelik, 2012: 9).

Bir sınıfın öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme şekillerinin de değişiklik göstermesine neden olacaktır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu için, bazıları dokunarak ya da hareket ederek öğrenirken; bazıları yaparak yaşayarak öğrenme, rol yapma, yaratıcı drama, benzetim gibi öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyacaktır. Bu farklılık dikkate alındığında, öğrenme faaliyetlerinin bu bireysel farklılıklara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir (Özdemir, 2011: 200).

2.2.3.5. Öğretmenin Rolü

Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretme ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa kaos, sınıf düzeni haline gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görecektir. Öğretmenler öğretmek için çabalarken, büyük olasılıkla öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş

sınıflar, öğretme ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir çevre sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi kişi öğretmendir. Sınıf yönetiminin planlama ve düzenleme aşamalarında, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli öğelerden biri öğretmendir. Modern çağda eğitim sürecini etkileyen pek çok teknolojik unsur (bilgisayar, internet, telefon vb.) olsa da; öğretmen halen eğitim-öğretim sürecinin en etkin göreve sahip üyesidir (Özdemir, 2011: 202).

Öğretmenle ilgili pek çok unsur sınıf yönetimini etkiler. Bunların arasında öğretmenin kişilik özelliklerinden kültürüne, akademik yetisinden mesleki deneyimine kadar pek çok faktör sayılabilir. Bu etkilerin öğrenci açısından olumlu olması önemlidir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı öğretmenin sınıftaki rolünü farklılaştırarak, onu öğrenciyle özdeşim kurmaya yönlendirmiştir. Bunun sonucunda öğretmen, öğrencisiyle birlikte düşünen bir birey konumuna gelmiştir (Özel ve Bayındır, 2008: 45). Göreve yeni başlayan öğretmenler enerjilerinin çoğunu öğrencileri ve sınıfı kontrol edebilmek için harcamaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler meslekleriyle ilgili en önemli sorunu disiplin eksiliği olarak görmektedirler. Bu nedenle göreve yeni başlamış bir öğretmenden, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu duruma dayanarak günümüzde öğretmenden beklenen rolün eskiye nazaran değişiklik gösterdiği söylenebilir (Demirtaş, 2011: 13).

Öğretmenler her ne kadar iyi bir eğitime sahip olsalar da içinde buldukları toplumun bazı değer yargılarını kendi kişiliklerinde taşıyor olabilirler. İçinde yetiştikleri ailelerden edindikleri davranış kalıplarını eğitim-öğretim ortamında devam ettirmek isteyebilirler. Bazı öğretmenlerin sıklıkla fiziksel cezaya başvurmaları edindikleri bu davranış kalıplarının bir örneğidir (Topses, 2004: 43). Başarılı bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin insan ilişkilerinde olan başarısına bağlıdır. Tecrübesiz öğretmenlerin, sınıfta kontrolü ele alamamaktan şikâyet etmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu öğretmenler öğrencilerini çok sevmelerine rağmen sınıf yönetiminde zorlanmaktadırlar. Bu nedenle sınıfta dikkat edilmesi gereken ilk husus, eğitimin gerçekleştirilebileceği psikolojik ve fiziksel ortamı oluşturmaktır. Bu noktada öğrencileri sevmek önemli olsa da tek başına yeterli değildir. Öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencileri yalnızca ders içi değil

aynı zamanda ders dışı faaliyetleriyle de bütüncül olarak değerlendirmelidirler. Öğretmenler derslere gösterecekleri dikkat ile öğrencilere sunacakları ilgi arasında mutlaka denge kurmalıdırlar (Özel ve Bayındır, 2008: 47).

Etkili bir sınıf yöneticisi olmak mümkün müdür yoksa bu özelliğe sahip olarak mı doğmak gerekir? Öğretmenler kendilerine bu soruyu soruyor olabilirler. Tabii ki etkili bir sınıf yöneticisi olmak sonradan kazanılan bir vasıftır. İyi sınıf yöneticileri, bu alanda kullanılan özel teknikleri bilen ve bunları kullanabilen öğretmenlerdir. Bu tekniklerin farkındalığı ve uygulanması, öğretmenlerin davranışlarını değiştirebilir. Bununla birlikte öğrenci davranışlarını da değiştirerek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Sınıfta öğretmenin otoritesini sağlayan durum, kurumsal pozisyonudur. Öğretmen, kendisine verilen rolle öğrencilerini görevlendirir, gerçekleştirdikleri etkinlikleri takip eder ve performanslarını değerlendirir. Ders esnasında öğrencilerine açıklamalarda bulunur, sorular sorar, onların doğru cevabı bulabilmeleri için bekler. Öğrencilerine yardım eder, öğütler verir, onları destekler, yaptıkları davranışları onaylar ya da onaylamadığını belirtir. Öğrenciler kendilerine verilen görevi gerçekleştirirken, doğru ya da yanlış cevaplar üretirken, öğretmen talimatlar vererek onları doğru cevaba yönlendirir. Öğretmen öğrencilerini denetler, onların hatalarını önlemek ve eğitim için ayrılan değerli zamanın boşa harcanmasını engellemek için çalışır. Kısaca, öğretmen yönetir (Demirtaş, 2011: 14).

2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitimcilerin psikolojik kültürlerine bağlı olarak kullanmayı tercih ettikleri bazı sınıf yönetimi modellerinin varlığından söz edilmektedir. Öğretmenler bu modellerin birini veya birkaçını kullanabildikleri gibi zaman, öğrenme ortamı ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak birkaçını sentezleyerek bir arada da bu modellerden faydalanabilirler. Sınıf yönetimi modelleri alan yazında genel olarak geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yönetim modelleri olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Aşağıda kısaca bu sınıf yönetimi modellerine değinilecektir (Komitoğlu, 2009: 20).

2.2.5. Geleneksel Model

Geleneksel model, öğretmenin merkezde olduğu ve içinde bulunulan toplumun kurallarını temsil ettiği, katı kuralların işletildiği modeldir. Otorite temellidir.

Öğretmenin verdiği bilgiyi irdelemeden öğrencinin kabul etmesi beklenir (Ağaoğlu, 2002: 112).

2.2.5.1. Tepkisel Model

Tepkisel model istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin verdiği tepkilerle giderilmeye çalışıldığı modeldir. Tepkisel model kullanıldığında, öğretmenin diğer modelleri kullanmadığı ve sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu düşünülür. Ayrıca bu modelde fırsat bulduğunda öğrenci, öğretmeni zorlayıcı davranışlarda bulunabilir. Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır (Erdoğan, 2004: 24).

2.2.5.2. Önleyici Model

Önleyici modelde, bireyler değil, gruplar göz önünde bulundurularak alınır. Öngörülemeyen sorunlara karşı çözümü olmayışı bu modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca sorunların önceden bilinebilmesi, öğretmenlerde belli birikim ve tecrübe gerektirir. Bu modelde önlemlerin aşırı sıkılaştırılmış kurallara dayanması öğrencilerin süreçten sıkılmasına yol açabilir (Yılman, 2006: 41).

2.2.5.3. Gelişimsel Model

Etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlandığı modeldir. Bu modelde öğretmenlerin, çocukların gelişimsel özelliklerini iyi bilmeleri ve o düzeyde farklı etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2000: 37).

2.2.5.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, diğer modellerin sentezlenerek kullanıldığı sınıf yönetimi modelidir. Bütünsel modelde, gruplar göz önünde bulundurulduğu gibi aynı zamanda bireylerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için önceden önlemlerin alınıp ortamın düzenlenmesi, önlemsel modelde uygulandığı gibi bu modelde de kullanılan bir yöntemdir. Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden faydalanılsa da ağırlıklı olarak önleyici sınıf yönetiminin esas alındığı sınıf yönetimi modelleri içinde sistem modeli de denilebilecek modeldir. Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000: 39).

Sınıf yönetimi modelinin seçilmesinde esas olan, okulun ya da ülkenin eğitim sisteminin davranış yönetimi politikasıdır. Örneğin İngiltere’de okulların ortak bir davranış yönetme politikası olduğundan, öğretmenler de okulun politikasına uygun

olan sınıf yönetim modellerini kullanmaktadırlar. Ortak davranış yönetimi bulunmayan eğitim sistemi ya da okullarda bu tercih öğretmenlerin kişisel tercih veya isteklerine bırakıldığından sınıf yönetimi modelinin seçilip uygulanması da öğretmen inisiyatifindedir. Bu durumda sınıf yönetimi seçimini daha çok öğretmenlerin pedagojik kültürleri, kişisel tecrübeleri ve çalışma stilleri belirlemektedir (Yılman, 2006: 43).

2.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılama tarzına, kendi değer ve düşünce tarzına göre değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim anlayışı farklılık gösterebilir. Bunlar, yetkeci, demokratik ve ilgisiz tipler olarak kümelenmekle birlikte, bu özelliklerin hepsini tam olarak üzerinde taşıyan öğretmenler yok gibidir. Her öğretmenin yönetim biçimi bu özelliklerden hangisini en fazla gösteriyorsa ona göre anlamlandırılır (Ünal ve Ada, 2000: 40).

2.2.6.1. Demokratik Yönetim Anlayışı

Bu anlayışta öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onları anlayıp sorunlarını çözmeye yardımcı olmaya isteklidir. Sınıf içi etkinlik ve sorumluluğu öğrencileri ile paylaşmaktan zevk alır. Bu tür yönetim tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrenci ayrımı yapmadan tüm öğrencilerine eşit davranır. Öğretmen açık fikirli olduğu için eleştiri ve önerileri bir kazanım olarak değerlendirir. Bu tür yönetim tarzında serbestlik tamamen sorumsuzluk ve başboşluk demek değildir. Neticede öğretmen sınıfın yöneticidir ve gerektiği yerlerde tek başına karar verebilir (İlgar, 1996: 144).

2.2.6.2. Yetkeci (Otokratik) Anlayışı

Bu anlayışta, öğretmen öğrencilerini hep aynı şekilde oturmaları konusunda ısrarcıdır. Ödül ve ceza sistemine göre hareket edilir. Sınıfta tek hakimin öğretmen olmasından dolayı bu model güce dayalı bir modeldir (Yılmaz, 2011: 148). Öğretmenin takındığı sert tavırlar her ne kadar sınıfta disiplini sağlıyor gibi görünse de aslında öğrenciler ile arasında tamamen bir disiplinsizlik ve saygısızlık söz konusudur. Öğretmen öğrenci görüşüne değer vermediği için, öğrenci de öğretmenin görüşüne değer vermez, böylece karşılıklı saygı ve güven ortamının da yaratılması bu yöntemde mümkün görünmemektedir (İlgar, 1996: 146).

2.2.6.3.İlgisiz Yönetim Anlayışı

Bu yönetim anlayışında öğretmenler sınıf üzerinde çok az bir kontrol kurarlar. Öğrenciler tam bir özgürlük havasındadır; fakat öğrenciler yaş ve gelişimsel olarak bu özgürlüğü kötü yönde kullanabilirler. Kuralları çiğneme, olumsuz davranışlar sergileme şeklinde sonuçlar verir. Bu anlayıştaki öğretmenler öğrenciyle fazla ilgilenmez, onlara zaman ayırmazlar. Öğrenciyle ilgilenme düşük düzeyde olduğundan sınıfta başarı giderek düşecektir (Ünal ve Ada, 2000: 41).

Öğrencilerin en çok sevdiği öğretmen profilidir. Bir öğrenciye göre bu profile sahip olan öğretmen şu şekilde tanımlanmaktadır: ‘Öğretmenim hem popüler hem de iyi bir öğretmendir. Bize karşı hiç sert değildir ve bizi hiç kıramaz. İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci ile ilişkiler anlamında olumlu yönleri olsa da disiplin sağlanamadığı için olumsuz yönleri de fazladır (Özçakır, 2007: 32).

2.2.7. Sınıf Yönetimi Boyutları

2.2.7.1.Sınıfın Fiziki Koşulları

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın fiziksel koşulları eğitim sürecini etkileyen sebeplerdendir. Sınıfın genişliği, ısı, aldığı ışık seviyesi, rengi, temizliği, eğitsel araçların yeterliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Yapılan fiziksel düzenlemeler öğrencinin gözünde okulu çekici hale getirmeye çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencinin rahatlığını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Uygun ortamın oluşturulması “Eğitim” sisteminin gerçekleştirmeyi hedeflediği davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Başar, 1999: 49). Sınıfın fiziksel ortamı öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve başarısını etkiler (Erden, 2005: 41).

Isı ve Işık:

Oda ısısının öğrencilerin performans ve davranış kalıpları üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar vardır. Gereğinden fazla ısı ya da az ısı bireyler üzerindeki etkisi olumsuz yöndedir. "Bulunduğu ortama uygun giyinen biri için gerekli olan oda ısısının yirmi derece civarında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısı, mevsime, neme ve öğrencinin giyimine göre değişebilir. Aşırı bir ısı yükselmesi ilginin dağılmasına sebep olabileceği gibi fiziksel olarak çeşitli rahatsızlıklarının da nüksetmesine sebep olabilir. Isının artması öğrenci üzerinde zihnin gevşemesine ve

buna bağı olarak dersten kopmasına sebep olur. Düşük ısı ise kişinin kendisini ısıtmaya odaklaması sebebiyle zihnin derse odaklanmasını zorlaştırmaktadır (Başar, 1999: 51).

Temizlik ve Bakım:

Sınıflar toplu yaşam alanlarıdır. Bu sebeple sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Sınıf ortamının temizliği görevlilerce temizlenmesinin yanında öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılmasıyla da yakından ilgilidir. Öğrencilere hem bireysel hem de çevresel temizlik alışkanlığı kazandırılmalıdır. Beden temizliğinin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir (Aydın, 1998: 56).

Renk:

Öğrenme ortamlarında kullanılan renklerin öğrenme verimliliğini etkilediği bir gerçektir. Sınıf ortamındaki renkler, amaçlara ulaşmada uygun zihinsel ve fiziksel durumun sağlanmasına yardım eder (İmer, 2000: 36). Renkler bir bakıma kendine özgü dilleri olan duygularımızın temsilcileri gibidirler. Yapılan çeşitli araştırmalara göre renkler, insanı psikolojik olarak etkileyerek ruhsal ve duygusal durumlarına etki ederek kas sisteminin çalışması, nabız atışı gibi sinirsel değişimlere sebep olmaktadır. Soğuk renklerin insan vücudu üzerinde kan basıncında düşüşe ve gevşemeye sıcak renklerin ise; kan basıncının yükselmesine ve tedirginliğin artmasına sebep olduğu belirlenmiştir (Odacı, 2002: 63).

Okulların da daha yaşanır ve ferah olması için özellikle açık renkler tercih edilmelidir. Renkler öğrencilerin gelişim düzeyine, fiziki ortama ve araçların kullanılış amaçlarına göre değiştirilebilir (Aydın, 1998: 58).

Gürültü:

Sınıf içinden ve dışından gürültü olabilir. Bu durum da sınıf ortamını bozucu unsurlardandır. Gürültü işitmeyi engeller, dikkat dağınıklığına neden olur. Sınıf içi gürültünün engellenmesi söz konusu olurken sınıf dışındaki gürültünün engellenmesi daha güçtür. Okul yapım sürecinde bunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içinde meydana gelen kurallar sınıf kuralları yoluyla mümkündür. Öğrenciler tarafından bu kuralların içselleştirilmesi gereklidir (Kutlu, 2006: 63). Gürültü

rahatsız edici bir etken olduğu kadar desibelinin artması işitmeyi engelleyici, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkiye sebep olmaktadır. Öğretmen gürültünün olduğu sınıflarda öğrencileri aktif tutmalı etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin sıkılıp gürültü yapmasının önüne geçilebilir. Öğretmen gürültülü sınıflarda daha da yüksek sesle konuşmamalı bu durum gürültünün daha da artmasına neden olur. Bir süre sessiz kalıp varlığını hissettirmelidir. Ayrıca sınıf kurallarını oluştururken gürültü de ele alınmalı ve uyulması gereken ilkeler belirlenmelidir. Öğretmen sınıftaki gürültüyü kontrol edebilmek için gürültünün türüne göre şu çözüm yollarını üretebilirler (İmer, 2000: 39);

- Gürültü yapılmaması bir kural haline getirilmelidir.
- İşitme kaybı olan öğrenciler tahtaya daha yakın yerlerde oturtulmalıdır
- Öğrencilerle arasındaki mesafeyi azaltıcı bir sınıf düzeni sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hareketlerini sessiz yapmaları sağlanabilir.
- Pencere ve kapıları ders esnasında dışarıdan gelen gürültüye maruz kalmamak için kapalı tutabilir.
- Sandalye ve masa ayaklarına sesi engelleyen petler yerleştirebilir.
- Temizliği sağlanabilecekse, yerler halı döşettirebilir.
- Sınıfın yüksekliği imkan veriyorsa, yerlere ses izoleli döşeme kaplayabilir.
- Olanak dâhilindeyse duvarlara akustik duvar panelleri yerleştirilmesini sağlayabilir.
- Dışarıdan gelen gürültüleri engellemek için yine olanaklar dâhilinde pencerelere ses yalıtımı yaptırabilir
- Sandalye ve masa ayaklarına tekerlek taktırabilir.
- Araç alımında etkisi varsa, motor ve fanı sessiz olan öğretim araçlarının alımını sağlayabilir.
- Gürültülü çalışan öğretim araçlarını öğrenciden uzak alanlara yerleştirebilir ya da gürültüsünü engelleyecek şekilde etrafını kaplattırabilir.

2.2.7.2. Plan Program ve Öğretim Teknikleri

Program:

Program: Eğitim programı istendik hedef ve davranışları kazandırmak amacıyla stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planlarıdır. Taba'ya göre (1962)

eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir (Taba, 1962: 14). Ülkemizdeki okullarda Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programlar uygulanır. Program hazırlamak ve geliştirmek bakanlığın yetkisindedir. Bakanlık tarafından hazırlanan programlar herhangi bir disiplinin öğretiminde uyulması gereken temel ölçütlerin çerçevesini sunmaktadır. Öğretmen, içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak bu temel çerçeveye bağlı kalmak şartı ile bazı değişiklikler yapabilir. Örneğin bulunduğu toplumsal çevrenin okula yönelik beklentileri, öğrencilerin düzeyleri, araç, gereç, yapı, donanım olanakları gibi değişkenlere göre öğretmen gerekli gördüğu düzenlemeleri yapmakla yetkilidir. Eğitimin yaşama dönüklük ilkesi de okulun içinde yer aldığı yakın çevre sorunlarına duyarlı olmasını gerektirir (Aydın, 1998: 59).

Plan:

Öğretim açısından plan, eğitimin ne şekilde ve nasıl olacağı konusunda kâğıt üzerinde tasarlanıp pratiğe dökülmesi amacıyla hazırlanan bir süreçler bütünüdür. Plan ile hangi eğitim araç gerecinin kullanılacağı, hangi yardımcı kaynakların kullanılacağını, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını ve bunu sonucunda elde edilebilecek başarı oranının ne şekilde değerlendirileceği önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde belirtmektir (Demirel, 1999: 54).

Öğretim planı yapılarak, öğretim süreci boyunca öğretimin başarılı olması, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarının kolaylaşması ve zamanın etkili bir biçimde kullanılması sağlanmış olur. İyi bir ders planında öğretmen şu üç soruya yanıt bulmalıdır (Erden, 2005: 44);

- Öğrencilerin özellikleri nelerdir.
- Öğretilecek olan konunun özelliği nedir.
- Öğretim için zaman ve mekân koşulları nelerdir

Planın yapılması için öncelikle öğretmen öğrencisini tanımalı, konuyu ve konunun özelliklerini kavramalı ve öğretim süresi ile ortamın özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ders planı, bir ders için, o dersle ilgili, ders saati boyunca işlenecek konu örüntüsünü, işlenecek konu ile ilgili pratiğe dökülebilecek deney yapılması, tartışma

ortamı oluşturulması, konu ile ilgili proje ve ödevler verilmesi gibi konuları içinde barındıran ve öğretmenler tarafından hazırlanan plandır (Yılman, 2006: 46).

Sınıfın Öğretim Ortamı:

Öğretim Yönetimi, öğretim süreci içerisinde altı grupta toplanacak bir süreci ifade eder. Bunlar hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme (Başar, 1999: 54).

- **Hedefler:** Hedef eğitimde varılmak istenilen noktadır. Hedefler belli olmadan ne konu, ne yöntem, ne öğrenme öğretme durumları ve ne de değerlendirme yolları belirlenemez. Yani öğretim sürecinin tüm bileşenlerinin hareket noktası öğrencide varılmak istenen noktanın bilinmesidir. Öğrenciye hangi davranışların kazandırılması gerektiği bilinirse, hedefler belli ise ancak buna uygun içerikle, öğrenme öğretme durumları seçilebilir. Böylelikle öğretim programının tüm bileşenlerini bir arada organize etmek ve ders planlarını oluşturmak mümkün olur.
- **Öğretim Araçlarının Belirlenmesi:** Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programlar çerçevesinde öğretmen elinde bulunduğu kaynaklar, imkânlar, öğrenci seviyesi, çevre etmenlerini göz önünde bulundurarak kendi program içeriğini belirli bir zaman dilimi belirterek oluşturur. Bu programların yıllık, ünitelik, aylık, günlük, saatlik zaman dilimlerine ilişkin hedefler, kullanılacak araç gereç, kullanılacak yöntem ve öğretim stratejileri planlarda belirtilir. Çünkü derste aksilikler ortaya çıkabilir böyle olunca hem öğretim zamanı harcanır, hem kargaşaya sebep olur hem de öğretim amacına ulaşmaz bu nedenle öğretmen derse planlama yaparak girmeli ders esnasındaki bütün unsurları, geçişleri iyi hesap edebilmelidir. Ders içinde yararlanacağı araç gereçleri de dikkatli amacına uygun seçmelidir. Seçilen araç gereç ve materyalin; öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin bunlardan nasıl yararlanabileceği ve ne tür öğretim etkinlikleri içinde sunulacakları önem taşımaktadır.
- **Kullanılacak Öğretim Yönteminin Seçimi:** Belirlenen hedeflerin kazandırılması doğru öğretim yöntemiyle sağlanır. Öğretmen öğretim yöntemi seçeneklerinde doğru karar verebilmesi için çok öğretim yönetimini

bilmesi ve uyguluyor olması gerekir. Öğretmen dersin içeriğine göre bir ders süresince birden fazla yöntem de kullanabilir. Öğretmen ne kadar çok yöntem zenginliğine sahipse o kadar yöntem seçiminde zorlanmaz. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen çok sayıda etmen vardır. Bunlar dersin muhteviyatı, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin hazır bulunuşluğu, yetenek ve ilgileri, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterliliği öğretim tekniklerini bilip uygulayabilme yeterliliği, okuldaki ders araç gereçlerinin olup olmaması gibi birçok faktör öğretmenin yöntem seçimini etkiler. Öğretmenin yöntem zenginliği yoksa işlediği dersler tek düze ve monoton olur. Her dersin içeriğine ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.

- Öğretim Uygulaması: Dikkati Çekme; dersin başında öğrencilerin sınıfa girdikten sonra yerlerine oturması, önceden başlanan konuşmalarına devam etmeleri ve ders araç gereçlerini hazırlama esnasında hareketlilik devam eder. Etkin bir ders ortamı için öğrencilerin dikkatlerini çekmek gerekir. Bunun için öğretmen şunları yapabilir: Birkaç saniye sessizce, herhangi bir şey yapmadan sınıfa izlemek, düşük bir ses tonuyla konuşmaya başlamak, sınıf ortamında dikkat çekici bir şey yapmak, örneğin ışıkları yakmak veya söndürmek, güncel bir olay veya konu ile ilgili konuşmak, elinde dikkati çekecek bir alet veya nesne ile örneğin ödev veya sınav kâğıtlarıyla sınıfa girmek. Amaçları açıklamak; öğretmen sınıfın amacını açıklayarak öğrencinin neden orada oldukları konusunda bilgi vermelidir.

2.2.7.3.Sınıfta Zaman Yönetimi

Günümüz koşullarında en önemli kavramlardan birisi zaman yönetimidir. Zamanı, biriktiremezsiniz ya da saklayamazsınız, ödünç alamazsınız, kiralayamaz ve geri getiremezsiniz. Bu sebeple zaman çok değerli bir kaynaktır. Zamanı iyi yöneten, planlayan ve verimli geçiren kişiler daha başarılıdır. İşleri ertelemek çözümsüzlüğe ve karmaşaya neden olur. Çünkü mutlaka ertelenen zamanda da yapılacak işler vardır. Bu nedenle zamanı iyi planlamalı ve o plan çerçevesinde davranılmalıdır. Okullarda da gerek yönetici gerek öğretmen zamanı gerektiği gibi kullanmazsa öğretimsel etkinlikleri planlamada ve uygulamada zorluklar yaşar. Zamanı etkili kullanan öğretmen ders planlarını yapar ve ders konularını zamanında yetiştirir. Eğitim ve öğretimde de istenen başarıya ulaşır (Ünal ve Ada, 2000: 42).

Sınıf içinde geçen zamanın öğrencinin dikkatini çeşitli etkinliklerle dağılmasını önlemek, ders içinde ve dışında ortamı bozacak davranışlarda bulunulmaması, sıkıcı bir ders ortamının yaratılmayarak öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmeye istekli hale getirilmesi sağlanarak devamsızlık yapmaması bu boyut içinde görülebilir (Başar, 1999: 55).

Ders sırasında meydana gelecek monotonluğun önlenmesi için zamanın planlı bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. Zamanın etkili bir şekilde kullanılması için önceliklere göre zaman etkili ve planlı bir şekilde yönetilmelidir. Ayrıca yöneticilerin de zaman planlaması konusunda yetenekli olması gerekir. Zaman etkin kullanılarak eğitim sisteminde kayıplara yol açılmamalıdır. Etkili sınıf yönetimi ile sınıftaki zamanın kullanımı arasında karşılıklı ilişki vardır Zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta ise daha az sınıf yönetimi sorunu vardır.

Öğretim zamanının en önemli bölümü derse iyi bir başlangıç yapmaktır. İyi bir başlangıç öğrencinin motivasyonu, derse odaklanması için önemlidir. Öğretmen derse hazır olarak gelmeli, daha önceki konularla dersin ilişkisini kurabilmelidir. Etkili bir derse başlayış çok önemlidir. Öğretmen derse başladığında öğrencileri yerlerine oturtma sınıfta düzeni sağlama sınıf kurallarını uzun uzadıya anlatma gibi etkinliklerle çok fazla vakit harcamamalıdır. Başarılı bir öğretmen doğrudan derse başlayabilmelidir. Sınıftaki zamanı iyi yönetebilen öğretmenler düzenle öğrencilerin davranışlarıyla fazla zaman kaybetmez. Dersin amaçlarını açıklar ve öğrencilerin dikkatini derse çeker. Araştırmalar özellikle ortaöğretimde ders saatlerinin yaklaşık yarısının öğretim dışı faaliyetlere harcandığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2002: 47).

Başarılı öğretmen akademik öğrenme zamanını üst düzeyde tutabilen öğretmendir (Kıran, 2012: 54). Zamanı öğrencinin öğrenmesine kaynak olacak şekilde etkili kullanabilmek için aşağıdaki bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Bunlar;

- Öğretimin kalitesini artırmak
- Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun eğitim programı hazırlamak.
- Sınıfı etkili yönetmek çünkü etkisiz sınıf yönetimi öğretimsel zamanın önemli bir kısmını yok etmektedir.
- Öğrenciye uygun öğretim hazırlamak. Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun öğretim, başarıya götüren öğrenme etkinliklerini içerir.

- Öğrenciyi motive etmek. Bir öğrenme etkinliğine yüksek düzeyde motive olan öğrenciler daha çabuk ve hızlı öğrenirler.
- Okulda geçirilen zaman miktarını artırmak. Bu öğrenciyi başarıya götüren öğrenme ya da görevle daha çok meşgul olmasını sağlar.

2.2.7.4.Sınıf Yönetiminde İletişim

Eğitim için iletişim vazgeçilmez bir unsurdur. Başarılı bir eğitim-öğretim başarılı bir iletişim ile olur. Öğrenme işi iletişim sonucunda öğrencide istenilen değişikliği oluşturabilmektir. Eğer iyi bir öğrenme oluşmıyorsa iletişimde bir sıkıntı var demektir. Nitelikli bir eğitimin ilk şartı iyi bir iletişimdir. Eğitim ve iletişim birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

Beden Dili:

İletişimi sağlamanın değişik yolları vardır. İnsanlar çevreleriyle iletişim kurarken sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanırlar. Beden dili sözel olmayan bir iletişim dilidir. Sözsüz iletişim diğer iletişim biçimlerinden daha etkilidir. Sözsüz iletişime birçok unsur girer. Sözsüz iletişim içine konuşulan ve yazılan dil yanında, kişinin jestleri, mimikleri, giyim kuşamı, mekân düzenlemesi ileti taşıyan ya da belirleyen diğer iletişim biçimidir (Zıllıoğlu, 1993: 25). İletişim sürecinde % 55 beden dili,%38 ses tonu ve % 7oranında sözcükler etkili olmaktadır. İletişim sürecinde ses tonu ve beden dilini birlikte düşünülecek olursa,%93 oranında bir etkileme gücüne sahiptir. Beden dilinin kullanımı, iletişim sürecini etkileyen en önemli faktördür (Çelik, 2012: 11).

Sözsüz iletişimin özellikleri şunlardır;

- Duyguları etkili bir şekilde aktarmak,
- İletişimi var hale getirmek,
- İnsanlar arasındaki ilişkileri belirleme,
- Sözel içerik hakkında bilgi vermek.

Öğretmen – Öğrenci İletişimi:

Etkili sınıf yönetiminde, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim kanallarının açık olması, birbirlerine karşılıklı gönderdikleri iletilerin doğru olarak anlaşılması çok

önemlidir (Erdoğan, 2004: 26). Eğer model alınacak kişinin sergilediği davranışların pratik sonuçları öğrencinin beklentilerine uygunsa, bu tür davranışlar öğrenci tarafından daha kolay benimsenir. Buna göre davranışın edinilmesi ve sergilenmesi olasılığı, pratik sonuçlarına bağlıdır. Şu halde başkaları tarafından onaylanmayan ve kişiye kendini gerçekleştirme olanağı sağlamayan davranışların tekrar edilme olasılığı düşüktür (Aydın, 1998: 64).

Öğretmen - Veli İletişimi:

Öğrenci okulda geçirdiği vakitlerden sonra zamanını ailesiyle ve sosyal çevresinde geçirir. Okulda geçirilen zaman kısıtlı bir zaman dilimidir ve öğretim etkinlikleri okulla sınırlı kalmaması gerekir (Büyükalın, 2007: 69). Bu sebeple öğretmen anlamlı bir eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek için veliyle sağlıklı ve sürekli ilişki kurmalıdır. Ailelerin çocuklarının başarı durumları ve çocukları konusunda iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya iten önemli bir neden olarak görülmektedir (Celep, 2000: 14). Etkili bir eğitim-öğretim için veliyle iletişim çift yönlü ve anlamlı olmalıdır. Velilerin okula ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen de uygun zamanlarda ev ziyaretleri yaparak öğrencinin yaşam ve çalışma koşullarını yerinde görebilir (Büyükalın, 2007: 71).

Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama:

Öğrenci davranışlarını olumlu yönde yönlendirmek için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır. Kurallar sayesinde karmaşa ve kaosun önüne geçilebilir. Sınıf kuralları sayesinde öğretmen istenmeyen davranışların önüne geçebilir devam eden istenmeyen davranışlardan öğrenciyi vazgeçirebilir ve beklentilerini gerçekleştirebilir. Kendisinden bekleneni ve beklenmeyeni önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir (Sarıtış, 2005: 36).

Konulacak kuralların özellikleri şöyle sıralanmıştır (Ünal ve Ada, 2000: 42);

- Kurallar davranış değiştirmeye yönelik olmalıdır.
- Kural sayısı çok fazla olmamalıdır. Uzun kurallar listesini öğrenciler unutabilir.
- Ayrıca kural sayısının çok olması öğrenciyi monotonlaştırır.
- Kolay yerine getirilebilir olmalıdır.

- Kurallar belirlenirken öğrencilerin görüşleri alınmalı, bunlarla ilgili örnek çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Sınıf kuralları uygulanabilir olmalıdır.
- Sınıf yaşantılarına dönük olmalıdır.
- Öğrencilere sorumluluk verilmelidir.
- Kurallar duruma göre değişebilecek esneklikte olmalıdır.
- Kuralların ihlal edilmesi ya da edilmemesi halinde yapılması gerekenler yerine getirilmelidir.
- Kurallar konulurken olumsuz davranışlar değil, olumlu davranışlar dile getirilmelidir. İfadeler yumuşak olmalıdır.

Sınıf kurallarını öğretmen empatik bir tutum içinde gerçekleştirmelidir. Kuralların amacı sorunlar çıkmasına meydan vermemektir, ancak her zaman aykırı davranışlar da meydana gelebilir. Böyle durumlarda öğretmen soğukkanlı ve uygar davranmalı sorun olan davranışın nedenleri üzerinde durmalı her zaman davranışlarının model olduğu sorumluluğuyla kararlı ve tutarlı davranmalıdır. Kuralların sınıfta benimsenmesi ve olumsuz davranışlar karşısında sınıfta birlikte düşünüp, sorun çözme alışkanlığı kazandırmalıdır. Kurallar değişmez doğrular şeklinde katı bir tutumla dikte ettirilmemelidir. Baskıcı bir tutum, kuralların aşırı katılıkla izlenmesi öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi öğrencinin okuldan ve derslerden soğumasına, sınıf ikliminin bozulmasına neden olabilir. Kurallar etkili bir eğitim ortamı sağlamak için araçtır. Sınıf kurallarının iyi bir şekilde açıklanarak öğrencilere benimsetilmesi sınıf içi yaşamı kolaylaştırarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlıklı bir şekilde gelişmesine etkili olur (Başar, 1999: 59).

Öğretmen sınıfta öğrenciler kuralları benimsetirken şunlara dikkat etmelidir (Yeşilyaprak, 2008: 84);

- Birkaç kural birlikte verilmemelidir. Bir kuralın uygulandığı gözlemlendikten sonra ikinci bir kurala geçilmelidir.
- Kurallara uyanlar ilk zamanlar sık sık pekiştirilmelidir. Uymayanlar duruma göre görmezlikten gelinemez ya da uyarılabilir.

- Sınıf kurallarına uygun davranışların benimsenmeye başlanmasıyla birlikte bunu sık sık ifade edilmesine daha az yer verilmeli, kurallara uygun davranışların pekiştirilmesine devam edilmelidir.
- Gerekli durumlarda sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler düzenlenmelidir.
- Kuralları oluşturma ve denetleme sürecine muhakkak öğrenciler katılmalıdır.

2.2.7.5.Sınıflarda Davranış Yönetimi

Sınıfın davranış düzenlemeleri boyutu, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi ve sınıf liderliği gibi konuları içermektedir (Çelik, 2012: 14).

Sınıflardaki İstenmeyen Öğrenci Davranışları:

İstenmeyen öğrenci davranışları genel olarak gruplandırmak gerekirse dört temel başlık oluşturabilir;

- İstenmeyen davranışın öğrencinin hem kendisinin hem de sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engelleyici nitelikte olması.
- Yapılan davranışın öğrencinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehdit edici nitelikte olması ve tehlike altına sokması
- Öğrencinin davranışın saldırgan nitelikte olması ve ortak kullanım için sınıfta bulunan araç ve gereçlere, sınıf arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle arasına mesafe koyarak ve diğer öğrencilerle etkileşimini engelleyerek sosyalleşmesini engellemesi

Öğretmenlerin şikâyetçi oldukları beş tür sınıf içi istenmeyen davranış, önem sırasına göre şunlardır (Özçakır, 2007: 34);

- Otoriteye karşı gelme: Yapılması istenmeyen davranışı yapmaya devam etmek ve itiraz etmek
- Sınıf içi saygısızlıklar: Sesini yükseltmesi, tuhaf davranışlarda bulunması ve sınıf içinde dolaşarak diğer arkadaşlarının da dikkatini dağıtması.
- Zamanı boşa geçirme: Görev bilincinin olmaması, verilen görevi yapmaması ders içinde ders dışında farklı şeylerle ilgilenmesi.

Öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini amaç doğrultusunda gerçekleştirebilmek için sorun olan davranışları yönetmek durumundadır. Öğretmen sınıfındaki öğrencileri çok iyi tanımalı ve davranışların altında yatan nedenleri doğru anlamalıdır;

- Sorun olmayan davranışlar: Ders konuları arasındaki geçişlerde yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve çalışma esnasındaki kısa kesintiler, küçük dikkatsizlikler, küçük şakalaşmalar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Çünkü bu tür davranışlar eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar değildir. Öğretmenin bu küçük davranışları gözünde büyütmesi olumlu sınıf iklimini bozar dersin akışını kesintiye uğratar ayrıca öğretmenin enerjisini tüketir.
- Küçük sorunlar; sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Sınıfta nadir olarak görülür sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Bu davranışlar, izinsiz konuşma, izinsiz oturduğu yerden kalkma, dersle ilgisi olmayan şeylerle ilgilenmek gibi küçük sorunlardır. Bu tür davranışlar kısa sürelidir ve bir veya birkaç öğrenciyi etkiler. Öğretmen bu davranışlarda temkinli olmalı yönetimine zarar veriyorsa uygun tepki göstermelidir.

Bu tip davranışlar sınıf kurallarının ihlali ve sınıftan soyutlanma sayıldığı için ciddi sorunlardır. Olumsuz davranış bütün sınıfta görülmeye başladığında sınıf düzenini bozar ve dersin işlenişine engel olur. Örneğin bazı öğrencilerin sınıfta yüksek sesle konuşarak gezinmesi, sınıfta gruplar halinde konuşmaların olması. Sınıfın davranış kurallarının ihlal edilmesi öğretim ve yönetim sisteminin çökmesine ve öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı kesintiye uğratar (Çelik, 2012: 14).

Sınıftaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri:

Sınıfta gösterilen istenmeyen davranışlara bakıldığında bu davranışların birçok nedenlerinin olduğu görülür. Bunlar öğrencinin kişiliğinden kaynaklanacağı gibi öğretmenden okuldan aileden ve çevreden kaynaklı olarak gruplandırılabilir. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilir ve bunlar da çevresel etkileşiminin bir ürünüdür (Kulaksızoğlu, 2003: 18). Öğretmen davranışları, okul çevresi, ev ortamı ve öğrencinin kişiliği istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşması veya engellenmesinde karşılıklı etkileşim içerisinde önemli rol oynamaktadır. Okullarda gözlemlenen bazı istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin kendisine zarar verdiği

gibi diğerk arkadaşlarının da öğretim ortamını bozucu davranışlar olmaktadır (Çelik, 2012: 16).

Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler:

İstemeyen davranışların nedenlerinden biri de bozucu davranmaya eğilimli öğrencilerdir. Akademik yeterliliği, sosyal becerileri, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen, daha çok, olumsuz davranışları olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda güçlük çeken öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yöneldikleri görülmüştür (Başar, 1999: 61).

Sınıflar farklı kişilik yapılarına ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada olduğu mekânlardır. Öğrenci arkadaşları ya da öğretmeni tarafından dikkat çekme, tanınma, kabul edilme, değer görme, başarılı olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için değişik davranışlar sergileyebilir. Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmadaki güçlüğü başarısızlığı, içine kapanık, saldırgan olması ya da yalan söylemesi, kopya çekmesi, derse yoğunlaşamaması, öğrenme becerisindeki düşüklük, öğrenciyi istenmeyen davranışlara iter. Öğretmen öğrenci davranışları ve nedenlerini görüp sınıf yönetimi uygulamalarını buna göre düzenlemelidir. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Davranışı gözlemlemeli ve davranışın nedenini anlamalı tutarlı ve kararlı bir şekilde davranışa müdahale etmeli ve doğru olanı sebepleriyle öğrencilere anlatmalıdır.

Öğretmenden Kaynaklı Nedenler:

Bazı eğitimciler, sınıfta gözlenen davranış problemlerinin öğrenciden çok öğretmene ait olduğuna inanmaktadır. Onlara göre herhangi bir davranışın sorun olarak değerlendirilmesinde öğretmenin meslek anlayışı ve kişiliğinin de etkisi olabilmektedir. Derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersizlik, öğrenci gereksinmelerine uygun tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempatiden yoksunluk, olumlu pekiştirici kullanmamak, öğrenme merkezli yerine not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbiriyle kıyaslamak, bazı öğrencileri görmezken, bazılarını daha çok tutmak gibi uygulamalar, öğretmenlerin disiplin sorunlarına yol açan başlıca yanlış davranışlardır (Aksoy, 2000: 50).

Bazı öğretmenler, gerek stresli gerekse deneyimsiz olmaları nedeniyle bazen hiç ummadıkları biçimde gereksiz ve başa çıkmayacakları çatışmalara girerler. Bazı öğretmenler de hiç uygun ortam ve koşullar oluşmadığı halde öğrenciyle karşı karşıya gelir ki bu, asla tavsiye edilecek bir durum değildir. Öğretmelerin aşağıdaki davranış ve tutumları büyük ölçüde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Çelik, 2012: 19);

- Öğrenciye yeterince model olamamak.
- Öğrenciyi yönetmede ahbab-arkadaş yaklaşımının benimsenmesi.
- Öğrencilere ilişkin beklentilerin gerçekleşme durumunu izlememe.
- Başarı için işbirliği yapma anlayışının olmaması.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim.
- Öğretmenin öğrencinin başarısına kayıtsız kalması
- Öğrencinin onuruna yöneltilen kişisel saldırılar.
- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini söylememesi.
- Öğretmenin istenen davranış ölçütlerini açıkça ortaya koymaması.
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek.
- Bir öğrencinin olumsuz davranışı yüzünden bütün sınıfı cezalandırmak.
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek.
- Öğretmenin her gördüğü olumsuz davranışı cezalandırması.
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak.
- Her öğrenci için aynı ceza yöntemini kullanmak.
- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak.
- Öğrencilerden kişisel olarak uzak durmak ve onlarla kaynaşamamak.

Öğretmenin istenen davranışlar için model olması gerekir. Tutarlı öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olan, hoşgörülü, mesleki yeterliğe sahip, iletişimi güçlü öğretmenler sınıftaki davranış yönetiminde daha etkilidir. Bunların dışında öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin klasik ya da modern öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olup olmaması disiplin anlayışı, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojilerini kullanma beceri ve alışkanlığı, sınıf kuralları belirleme ve uygulamadaki tutarlılığı gibi etmenler de sınıf içi istenmeyen davranış kaynağı olabilmektedir.

2.2.8. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Martin ve Shoho (2000)'nin öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimli stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimli tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Shoho, 2000: 17).

Carlson, vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, Michagen bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 8 oturumdan oluşan toplamda 10 hafta süren sınıf yönetimi becerileri eğitiminden önce ve sonra sınıf yönetimi becerileri ölçülmüştür ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf yönetimi becerileri eğitiminden geçen öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, çocukları daha az azarlayıp yargıladıkları ve daha çok ödüllendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrenci iletişimde ve sınıf ortamında stres, gerginlik ve kaygının oldukça azaldığı görülmüştür (Carlson vd. 2011: 68).

Wilson (2011) araştırmasında, göreve yeni başlayan birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Araştırmada ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu etkiler iletişim, işbirliği, mesleki gelişim, öğretim ve disiplin desteği boyutlarında incelenmiştir. Araştırma bulgularında işbirliği, öğretim desteği ve mesleki gelişim boyutlarında öğretmenlerle idarecilerin ortak algıya sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin iletişim, öğretmenlerin ise disiplin desteği boyutlarında algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin olumlu tutum gösterdikleri boyutlarda

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde daha pozitif yönde algı gösterdikleri gözlemlenmiştir (Wilson, 2011: 14).

Piwowar, Thiel ve Ophardt (2013) tarafından “Sınıf Yönetiminde Hizmetiçi Öğretmen Yeterliklerinin Eğitimi: Ortaokul Öğretmenleri ile ilgili Yarı Deneysel Çalışma ” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 37 ortaokul öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi programının kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini pozitif yönde artırdığı görülmüştür (Piowar vd. 2013: 58).

Akın (2006) yaptığı araştırmada, Tokat ilinde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada aday öğretmenler ile ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri iyi düzeyde çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretim kademesi, branş, mezun olunan okul ve kıdem yıllarına göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, yüksek iş doyumları için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir (Akın, 2006: 47).

Akkaya Çelik (2006), Denizli ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerini ve bu algı düzeylerinin kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri açısından cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Diğer değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (Akkaya, 2006: 57).

İlgar (2007) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi, ayrıca sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenlerle ilişkilendirmeyi ve sınıf yönetimi becerileri açısından öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İstanbul ilinde görev yapan özel okul öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları

görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin, diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 41 ve üzeri yaşa ve 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, medeni hali evli veya evlilik geçirmiş öğretmenlerin, daha genç ve bekâr öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (İlgar, 2007: 69).

Komitoğlu (2009) araştırmasında, Kadıköy ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, lisans ve üzeri düzeyde eğitim almış öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür (Komitoğlu, 2009: 21).

Durgun (2010) araştırmasında, İstanbul Sancaktepe ilçesinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaş değişkenine göre 51 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Durgun, 2010: 47).

Terzi (2001) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi çalışmasında Eskişehir il merkezinde bulunan 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni ile çalışmış, verilerin %52'sini kullanabilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otokratik, demokratik ya da ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimini belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim, demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergilediklerini ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Terzi (2001) ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz

yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %60'ının otokratik yönetim anlayışını sergilemedikleri ve otokratik davranışları çok seyrek sergilediklerini söylemiştir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içindeki kuralları tek başına almak eğilimindedirler dolayısıyla bu davranış özelliği açısından otokratik eğilim taşıdıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin aynı zamanda birçoğu öğrencilerine sadece istedikleri zaman yardım etmeyi tercih etme nedenleri ilgisiz sınıf yönetim anlayışının bir göstergesidir. Bunun nedeninin öğretmenleri rolü üstlenme ve yardım etme kavramlarının tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir (Terzi, 2001: 33).

Özçakır (2007) tarafından yapılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları çalışmasında Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler demokratik sınıf yönetimi anlayışına ait maddelerde yüksek oranda demokratik bir eğilim taşımaktadırlar. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili olarak; sınıf yönetiminde baş edemediği sorunlarla karşılaşma, okul dışındaki etkinliklerin daha çok ilgilerini çekme, öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojilerine göre davranma, öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları göstermeleri konusundaki maddelerdeki ilgisizlik davranışını en az düzeyde sergilediklerini belirtmiştir (Özçakır, 2007: 57).

Şentürk (2007) tarafından yapılan Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları çalışmasının amacı, öğretmen adayı öğrencilerin algılarına göre uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen anket Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 167 öğretmen adayı öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, rehber öğretmenlerin çağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha ağırlıklı olarak kullandıkları görülmüştür (Şentürk, 2007: 28).

Yaşar (2008) tarafından yapılan İlköğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları adlı yüksek lisans çalışmasında, Kastamonu'da bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat ile uyumlu olup olmadığını incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan Sınıf Yönetimi Anketi kullanılarak Kastamonu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen sayısı 265 kişidir. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda mesleki kıdem, branş, sertifika programı çeşidi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yaklaşımına etkisi olduğu; cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Yaşar, 2008: 66).

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) tarafından gerçekleştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile algıladıkları mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Silivri ilçesinde 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında 41 okulda görev yapan 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere bu okullar arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görevli 129 sınıf öğretmeni ise bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından geliştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta üstü düzeyde bir ilişki saptanmıştır (Karadağ vd. 2009: 14).

Akar, vd. (2010) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi çalışmasında araştırmacı; anaokullarında ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yaşantılarını örnek olay metodu ile tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara'dan 19 öğretmen katılmıştır. Nitel olarak çalışılan bu

araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, sınıfın fiziksel özellikleri ve donanımı, okuldaki ve sınıftaki ilk zamanları, okul ve sınıf kurallarının nasıl belirlendiği, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan tedbirler ve okul-veli ve öğretmen ilişkisi ile ilgili olmuştur. Yapılan nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları beş konuya bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bunlar, fiziksel ortam, sınıfta geçirilen ilk zamanlar, motivasyon, kurallar ve bugüne kadar gelmiş sınıftaki uygulamalar, dersin işlenişini bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul işbirliği olarak çıkmıştır (Akar vd. 2010: 17).

Çankaya vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki araştırılmıştır. Araştırmaya Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreni içerisinde random olarak belirlenen 20 okulda görev yapan 540 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında ise daha düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Çankaya vd. 2010: 141).

Kaya ve Alım (2013) gerçekleştirdikleri Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları, sınıf yönetimini nasıl sağladıkları ve bu konudaki önerilerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen çalışma grubunda Gaziantep ili merkezinde 20102011 eğitim-öğretim yılında 17 farklı lisede görev yapan zümre başkanı coğrafya öğretmenleri seçilmiş ve görüşülmüştür. Öğretmen görüşlerinden hareketle sınıf içinde karşılaşılan sorunların daha çok öğrenci kaynaklı olduğu; öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok önlemsel, gelişimsel ve tepkisel model yaklaşımlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Sınıf içinde karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak; öğretmen adaylarının çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına uygun olarak yetiştirilmesi, öğretmenlere ise mesleki süreçleri göz önünde bulundurularak

belirli aralıklarla hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir (Kaya ve Alım, 2013: 57).

Denkdemir (2007)'in "Sınıf Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Uygulamaları Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama" araştırması sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetimleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma, 99 kadın, 61 erkek olmak üzere 160 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları öfke nöbeti, umutsuzluk, stres, doyumsuzluk ve meslekten soğuma gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, öğrenci ailelerin eğitime olan istek ve destekleri, okulun bulunduğu yakın çevrenin eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri de sınıf içi eğitim huzurunun yakalanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi, sınıftaki faaliyetlerin tamamıyla ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisindeki uygulamaları planlayan ve yöneten kişi olarak öğretmenin davranışları öğretimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir (Denkdemir, 2007: 9).

İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik bir ölçek geliştirmiş, bu ölçek yardımıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubunun 766 öğretmenden oluştuğu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden geliştirilmesi gerekenler tespit edilmiştir. Bunlar; eğitim araç-gereçlerini amacına ve ders konularına uygun kullanabilme, olumsuz davranışları kontrol etmek yerine öğrencileri üretici faaliyetlere yönlendirebilme, her öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme, sınıftaki potansiyeli etkili şekilde kullanabilme ve ders esnasında meydana gelen istenmeyen davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale edebilme becerileridir (İlgar, 2007: 18).

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisini incelediği araştırmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk aşamada 379 sınıf öğretmeninden Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri

toplanmış, ikinci aşamada ise 45 öğretmenden oluşan yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek için yarı deneysel modelden faydalanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden eğitim programından önce ve sonra veri toplanmıştır (Güner, 2010: 52).

Uç (2013), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puanların ise cinsiyet, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Uç, 2013: 47).

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasını 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aday öğretmenler "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe diğer faktörlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde; cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yer ve okul ürü değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yalnızca öğretim yönetimi alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özer, 2013: 63).

BÖLÜM 3

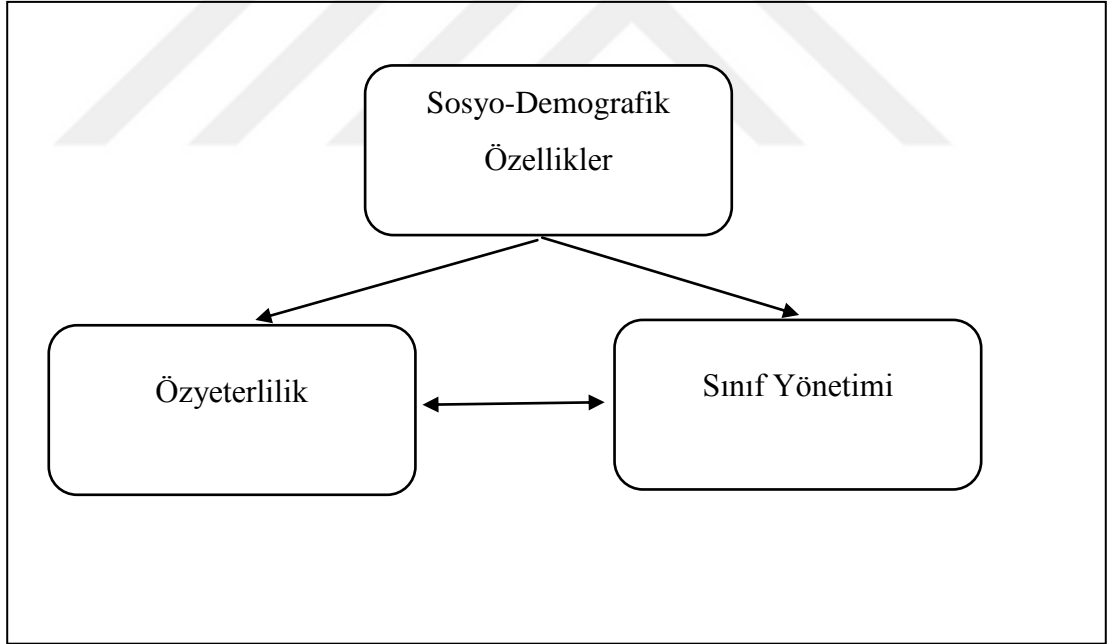
YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar 2015:122). Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:



Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli

3.3.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler İlçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise evrenden rastgele yöntemle seçilen 171 İlkokul ve 224 Ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

3.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırmadaki sorular 9’lu Likert tipinde ölçektir. Ölçekler 1 – Yetersiz’den 9 – Çok yeterli şeklinde puanlanmaktadır

Sınıf yönetimi becerileri ise, 1982 yılında Delson tarafından geliştirilmiş olup Yalçınkayave Tonbul tarafından 2002 yılında dilimize uyarlanmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçek 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde ölçektir. Ölçek ifadeleri 0-4 arasında puanlanmaktadır.

3.5.Verilerin Analizi ve Güvenilirlik

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yönteminden faydalanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 1: Güvenilirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Veri Sayısı
Özyeterlilik	0,907	24
Sınıf Yönetimi	0,917	25

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliklerinin test edilmesi için yapılan Cronbach's Alpha testi neticesinde özyeterlilik ölçeğinde yer alan verilerin Cronbach's Alpha test istatistiği 0,907, sınıf yönetimi ölçeğinde yer alan verilerin Cronbach's Alpha test istatistiği 0,917 olarak tespit edilmiş ve verilerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. 2. Öz Yeterlilik Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	Sig.	Statistic	Sd	Sig.
Öz Yeterlilik Ölçeği	,418	394	,076	,822	394	,069

Özyeterlilik ölçeği verilerinin normallik dağılımına ilişkin elde edilen verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde . Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk anlamlılık değerlerinin 0,052'den yüksek olduğu ve ölçek verilerinin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. 3. Sınıf Yönetimi Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	Sig.	Statistic	Sd	Sig.
Sınıf Yönetimi Ölçeği	,298	394	,108	,934	394	,097

Sınıf yönetimi ölçeği verilerinin normallik dağılımına ilişkin elde edilen verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde . Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk anlamlılık değerlerinin 0,052'den yüksek olduğu ve ölçek verilerinin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Örneklemin sosyo demografik özellikleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 1: Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Kadın	273	69,3	69,3
	Erkek	121	30,7	100,0
	Total	394	100,0	100,0

Katılımcılar cinsiyetlerine göre %69,3 (273 Kişi) Kadın, %30,7 (121 Kişi) Erkek şeklinde dağılım göstermiştir.

Tablo 4. 2: Yaşa Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	20-25 Yaş	62	15,7	15,7
	26-30 Yaş	129	32,7	48,5
	31-35 Yaş	114	28,9	77,4
	36-40 Yaş	51	12,9	90,4
	41-45 Yaş	20	5,1	95,4
	46-50 Yaş	7	1,8	97,2
	51-55 Yaş	9	2,3	99,5
	56 ve üzeri	2	,5	100,0
	Total	394	100,0	100,0

Katılımcılar yaşlarına göre %32,7 (129 Kişi) 26-30 Yaş, %28,9 (114 Kişi) 31-35 Yaş, %15,7 (62 Kişi) 20-25 Yaş, %12,9 (51 Kişi) 36-40 Yaş, %5,1 41-45 Yaş, %2,3 51-55 Yaş, %1,8 46-50 Yaş ve %0,5 2 Kişi 56 yaş ve üzeri şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 3: Medeni Duruma Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Bekar	204	51,8	51,8
	Evli	190	48,2	100,0
	Total	394	100,0	100,0

Katılımcılar medeni durumlarına göre %51,8 (204 Kişi) Bekar, %48,2 (190 Kişi) Evli şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 4: Eğitim Duruma Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Önlisans	23	5,8	5,8	5,8
	Lisans	351	89,1	89,1	94,9
	Yüksek Lisans	20	5,1	5,1	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar eğitim durumlarına göre %89,1 (351 Kişi) lisans mezunu, %5,8 (23 Kişi) önlisans mezunu, %5,1 (20 Kişi) yüksek lisans mezunu olarak dağılmıştır.

Tablo 4. 5: Fakülteye Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Eğitim Fakültesi	268	68,0	68,0	68,0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	15,5	15,5	83,5
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	2,0	2,0	85,5
	Mühendislik Fakültesi	4	1,0	1,0	86,5
	Diğer	53	13,5	13,5	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar eğitim gördükleri fakülteye göre %68'i (268 Kişi) eğitim fakültesi, %15,5 (61 Kişi) Fen-Edebiyat Fakültesi, %2 (8 Kişi) Teknik eğitim fakültesi, %1 (4 Kişi) mühendislik fakültesi ve %13,5 (53 Kişi) Diğer şeklinde dağılmışlardır.

Tablo 4. 6: Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	1 Yılda az	85	21,6	21,6	21,6
	1-5 Yıl	239	60,7	60,7	82,2
	6-10 Yıl	46	11,7	11,7	93,9
	11-15 Yıl	17	4,3	4,3	98,2
	16-20 Yıl	5	1,3	1,3	99,5
	21-25 Yıl	2	,5	,5	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresine göre %60,7 (239 Kişi) 1-5 yıl, %21,6 (85 Kişi) 1 yıldan az, %11,7 (46 Kişi) 6-10 yıl, %4,3 (17 Kişi) 11-15 yıl, %1,3 (5 Kişi) 16-20 yıl ve %0,5 (2 Kişi) 21-25 yıl şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 7: Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	1 Yıldan az	26	6,6	6,6
	1-5 Yıl	153	38,8	45,4
	6-10 Yıl	116	29,4	74,9
	11-15 Yıl	61	15,5	90,4
	16-20 Yıl	20	5,1	95,4
	21-25 Yıl	13	3,3	98,7
	26 Yıl ve üzeri	5	1,3	100,0
	Total	394	100,0	100,0

Katılımcılar toplam hizmet sürelerine göre %38,8 (153 Kişi) 1-5 yıl, %29,4 (116 Kişi) 6-10 yıl, %15,5 (61 Kişi) 11-15 yıl, %6,6 (26 Kişi) 1 yıldan az, %5,1 (20 Kişi) 16-20 yıl, %3,3 (13 Kişi) 21-25 yıl, %1,3 (5 Kişi) 26 yıl ve üzeri şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 8: Branşlarına Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Sınıf Öğretmeni	171	43,4	43,4
	Türkçe	25	6,3	49,7
	Matematik	31	7,9	57,6
	Fen Bilimleri	25	6,3	64,0
	Sosyal Bilgiler	20	5,1	69,0
	İngilizce	28	7,1	76,1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	7,1	83,2
	Görsel Sanatlar	6	1,5	84,8
	Müzik	7	1,8	86,5
	Beden Eğitimi	6	1,5	88,1
	Teknoloji Tasarım	6	1,5	89,6
	Diğer	41	10,4	100,0
	Total	394	100,0	100,0

Katılımcılar branşlarına göre %43,4 (71 Kişi) sınıf öğretmeni, %7,9 (31 Kişi) matematik, %7,1 (28 Kişi) İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %6,3 (25 Kişi) Türkçe ve Fen Bilimleri, %1,8 (7 Kişi) Müzik, %1,5 (6 Kişi) görsel sanatlar, beden eğitimi ve teknoloji tasarım olarak dağılmıştır.

Tablo 4. 9: Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Düşük	207	52,5	52,5	52,5
	Orta	185	47,0	47,0	99,5
	Yüksek	2	,5	,5	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre %52,5 (207 Kişi) düşük, %47 (185 Kişi) orta ve %0,5 (2 Kişi) yüksek şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 10: Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde.	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Evet	213	54,1	54,1	54,1
	Hayır	181	45,9	45,9	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcıların %54,1'i (213 Kişi) sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını, %45,9 (181 Kişi) sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 4. 11: Sınıflarında Yer Alan Öğrencilerin Sayılarına Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	20-30 Öğrenci	117	29,7	29,7	29,7
	31-40 Öğrenci	249	63,2	63,2	92,9
	41-50 Öğrenci	28	7,1	7,1	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar sınıflarında yer alan öğrencilerin sayılarına göre %63,2 (249 Kişi) 31-40 öğrenci, %29,7 (117 Kişi) 20-30 öğrenci ve %7,1 (28 Kişi) 41-50 öğrenci şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 12: Katılımcıların İstihdam Türlerine Göre Dağılım

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Değişken	Kadrolu Öğretmen	278	70,6	70,6	70,6
	Ek Ders Saatli Ücretli Öğretmen	116	29,4	29,4	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Katılımcılar istihdam türlerine göre %70,6 (278 Kişi) kadrolu öğretmen, %29,4 (116 Kişi) ek ders saatli ücretli öğretmen şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. 13. İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Düzeyleri

		Ölçekler	N	Ort.	Std. Sapma
İlkokul Öğretmenleri	Öz Yeterlilik		171	7,2902	,81314
	Sınıf Yönetim Becerileri		171	3,4966	,31264

İlkokul öğretmenlerinin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerileri düzeylerine bakıldığında özyeterlilik ortalamalarının 7,2902 (Std. Sapma: +-0,81314) düzeyinde olduğu sınıf yönetim becerilerinin ise 3,4966 (Std. Sapma: +-0,31264) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Düzeyleri

		Ölçekler	N	Ort.	Std. Sapma
Ortaokul Öğretmenleri	Özyeterlilik		223	7,2489	,87024
	Sınıf Yönetimi		223	3,4233	,39838

Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerileri düzeylerine bakıldığında özyeterlilik ortalamalarının 7,2489 (Std. Sapma: +-0,87024) düzeyinde olduğu sınıf yönetim becerilerinin ise 3,4233 (Std. Sapma: +-0,39838) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 15: Özyeterliliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	394	6,1015	1,62200
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	6,6853	1,45061
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,3147	1,31827
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,0863	3,86972
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	394	7,7234	1,29281
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,4442	1,25529
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	394	7,6447	1,11233
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	394	7,5736	1,15290
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,3046	1,24734
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	394	7,6980	1,09482
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	394	7,6497	1,12305
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	394	7,1675	1,25698
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,4721	1,28030
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	6,9518	1,34229
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	394	7,4264	1,24827
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	394	6,9391	1,35216
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	6,8579	1,40703
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	394	7,2513	1,28222
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	394	7,4162	1,33245
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	394	7,6320	1,17830
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	394	7,4492	1,33029
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	394	7,1777	1,44233
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	394	7,2589	1,26168
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	394	7,1777	1,34747
Valid N (listwise)	394		

Katılımcıların özyeterliliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde, ortalaması en yüksek düzeyde olan ifadelerin, “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?”, “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?”, “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?”, “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” ve “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” sorularına oldukça yeterli-çok yeterli düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 4. 16: Özyeterlilik Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Ölçek Betimleyici İstatistikleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenci Katılımı	394	6,9898	1,08074
Sınıf Yönetimi	394	7,4143	,94001
Öğretim Stratejileri	394	7,3963	,86602
Genel Özyeterlilik	394	7,2668	,84512
Valid N (listwise)	394		

Araştırmada elde edilen veriler çerçevesinde özyeterlilik alt boyutları ile genel ölçek düzeylerinin ortalama değerlerine bakıldığında özyeterlilik sınıf yönetimi alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel özyeterlilik ortalamasının altında kalan tek alt boyut ise öğrenci katılımı alt boyutudur.

Tablo 4. 17: Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerin Betimleyici İstatistikleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
1. Sınıfın tertip ve düzeni.	394	3,2766	,68210
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	394	3,2589	,69457
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	394	3,3198	,63347
4. Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme.	394	3,2741	,64282
5. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği.	394	3,5152	,56714
6. Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara geçinebilme.	394	3,5127	,60624
7. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	394	3,0330	,79530
8. Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi, bazı araç-gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme.	394	3,5482	,61281
9. Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme.	394	3,3426	,69301
10. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	394	3,4619	,61766
11. Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme.	394	3,4746	,62241
12. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	394	3,4061	,64407
13. Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması.	394	3,5254	,66586
14. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	394	3,4822	,59338
15. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	394	3,5381	,60936
16. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	394	3,5558	,56459
17. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	394	3,3706	,60511
18. Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	394	3,5787	,62611
19. Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	394	3,2030	,78756
20. Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma.	394	3,4721	,61407
21. Öğrencilere adıyla seslenme.	394	3,6751	,58483
22. Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	394	3,5355	,61781
23. Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	394	3,6523	,55571
24. Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	394	3,6548	,56859
25. Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme.	394	3,7107	,52183
Valid N (listwise)	394		

Katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin görüşleri incelendiğinde kendilerini en yüksek derecede, “Öğrencilere adıyla seslenme”, “Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme”, “Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme” ve “Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme” görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 18: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sig.p.
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Kadın	273	7,0183	1,09535	0,785	0,433
	Erkek	121	6,9256	1,04863		
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Kadın	273	7,4107	,90481	0,462	0,909
	Erkek	121	7,4225	1,01887		
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Kadın	273	7,4006	,84761	0,842	0,880
	Erkek	121	7,3864	,90973		
Genel Özyeterlilik	Kadın	273	7,2766	,82480	0,699	0,732
	Erkek	121	7,2448	,89241		
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	273	3,4832	,35535	0,553	0,022
	Erkek	121	3,3917	,37993		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık analizi Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. <0,05).

Tablo 4. 19: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	20-25 Yaş	62	6,9456	1,13523	0,820	0,571
	26-30 Yaş	129	6,8702	,88697		
	31-35 Yaş	114	7,0559	1,35378		
	36-40 Yaş	51	7,1397	,86373		
	41-45 Yaş	20	7,1313	1,00203		
	46-50 Yaş	7	6,8750	,65352		
	51-55 Yaş	9	7,3056	,66177		
	56 ve üzeri	2	6,0625	1,85616		
	Total	394	6,9898	1,08074		
	Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	20-25 Yaş	62	7,2278		
26-30 Yaş		129	7,3140	,89828		
31-35 Yaş		114	7,5164	,96403		
36-40 Yaş		51	7,5294	,71876		
41-45 Yaş		20	7,5750	,84721		
46-50 Yaş		7	8,0179	,79853		
51-55 Yaş		9	7,6944	,65881		
56 ve üzeri		2	5,9375	2,74004		
Total		394	7,4143	,94001		
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri		20-25 Yaş	62	7,3730	1,01032	0,843
	26-30 Yaş	129	7,2762	,80899		
	31-35 Yaş	114	7,4594	,90100		
	36-40 Yaş	51	7,4387	,77151		
	41-45 Yaş	20	7,6500	,80152		
	46-50 Yaş	7	7,3571	,96671		
	51-55 Yaş	9	7,6389	,73539		
	56 ve üzeri	2	7,6875	,79550		
	Total	394	7,3963	,86602		
	Genel Özyeterlilik	20-25 Yaş	62	7,1821	1,01624	
26-30 Yaş		129	7,1534	,74821		
31-35 Yaş		114	7,3439	,91369		
36-40 Yaş		51	7,3693	,70671		
41-45 Yaş		20	7,4521	,80310		
46-50 Yaş		7	7,4167	,59268		
51-55 Yaş		9	7,5463	,64059		
56 ve üzeri		2	6,5625	1,79723		
Total		394	7,2668	,84512		
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri		20-25 Yaş	62	3,3994	,42785	1,588
	26-30 Yaş	129	3,4189	,34453		
	31-35 Yaş	114	3,4628	,37201		
	36-40 Yaş	51	3,5184	,31322		
	41-45 Yaş	20	3,6160	,28266		
	46-50 Yaş	7	3,5143	,47296		
	51-55 Yaş	9	3,5733	,22891		
	56 ve üzeri	2	3,1200	,84853		
	Total	394	3,4551	,36504		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim

becerilerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05).

Tablo 4. 20: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre T Testi

	Medeni	N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Özyeterlilik	Bekar	204	6,9847	,98206		
Öğrenci	Evli	190	6,9954	1,18015	0,110	0,922
Katılımı						
Özyeterlilik	Bekar	204	7,3811	,92862		
Sınıf	Evli	190	7,4500	,95326	0,372	0,468
Yönetimi						
Özyeterlilik	Bekar	204	7,3824	,83744		
Öğretim	Evli	190	7,4112	,89767	0,350	0,742
Stratejileri						
Genel	Bekar	204	7,2494	,82945		
Özyeterlilik	Evli	190	7,2855	,86343	0,514	0,672
Genel Sınıf	Bekar	204	3,4306	,38077		
Yönetimi	Evli	190	3,4815	,34643	2,017	0,167
Becerileri						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılık analizi Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05).

Tablo 4. 21: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Önlisans**	23	7,5652	,90913	4,130	0,017	*Önlisans-Lisans
	Lisans*	351	6,9395	1,09442			
	Yüksek Lisans	20	7,2125	,79895			
	Total	394	6,9898	1,08074			
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Önlisans	23	7,8424	,69210	3,521	0,091	
	Lisans	351	7,3718	,95466			
	Yüksek Lisans	20	7,6688	,78144			
	Total	394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Önlisans**	23	7,9457	,69681	5,296	0,005	*Önlisans-Lisans
	Lisans*	351	7,3543	,87537			
	Yüksek Lisans	20	7,5000	,65268			
	Total	394	7,3963	,86602			
Genel Özyeterlilik	Önlisans**	23	7,7844	,69514	5,456	0,005	*Önlisans-Lisans
	Lisans*	351	7,2219	,85325			
	Yüksek Lisans	20	7,4604	,63356			
	Total	394	7,2668	,84512			
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Önlisans	23	3,6191	,25523	2,583	0,077	
	Lisans	351	3,4430	,37022			
	Yüksek Lisans	20	3,4800	,34653			
	Total	394	3,4551	,36504			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05). Söz konusu farklılıkların hangi eğitim grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post-hoc (Tukey testi) analizine göre, önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeyleri ve genel özyeterlilik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 22: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Fakültelere Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Eğitim Fakültesi	268	6,9604	1,11426	0,633	0,639
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	6,9426	,99859		
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	6,9688	1,14516		
	Mühendislik Fakültesi	4	6,8438	,32874		
	Diğer	53	7,2075	1,03047		
	Total	394	6,9898	1,08074		
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Eğitim Fakültesi	268	7,3582	,89484	2,399	0,059
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	7,3791	1,03732		
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	7,6094	,77470		
	Mühendislik Fakültesi	4	6,8750	,66927		
	Diğer	53	7,7500	1,02844		
	Total	394	7,4143	,94001		
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Eğitim Fakültesi	268	7,3591	,85637	2,155	0,073
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	7,3135	,80772		
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	7,3438	1,03023		
	Mühendislik Fakültesi	4	7,0938	,83775		
	Diğer	53	7,7099	,91848		
	Total	394	7,3963	,86602		
Genel Özyeterlilik	Eğitim Fakültesi	268	7,2259	,83631	1,946	0,102
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	7,2117	,83729		
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	7,3073	,90192		
	Mühendislik Fakültesi	4	6,9375	,59561		
	Diğer	53	7,5558	,87286		
	Total	394	7,2668	,84512		
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Eğitim Fakültesi	268	3,4385	,35121	2,033	0,089
	Fen-Edebiyat Fakültesi	61	3,4492	,34366		
	Teknik Eğitim Fakültesi	8	3,3650	,39623		
	Mühendislik Fakültesi	4	3,2500	,51884		
	Diğer	53	3,5751	,42450		
	Total	394	3,4551	,36504		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bölümlerine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05).

Tablo 4. 23: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	1 Yıldan az	85	6,9603	,99780	0,926	0,464	
	1-5 Yıl	239	6,9833	1,17455			
	6-10 Yıl	46	6,8913	,73956			
	11-15 Yıl	17	7,5074	,79974			
	16-20 Yıl	5	7,1000	1,29120			
	21-25 Yıl	2	6,6250	,35355			
	Total	394	6,9898	1,08074			
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	1 Yıldan az	85	7,2412	1,01510	1,427	0,214	
	1-5 Yıl	239	7,4283	,96384			
	6-10 Yıl	46	7,5027	,70931			
	11-15 Yıl	17	7,8382	,72855			
	16-20 Yıl	5	7,5500	,69372			
	21-25 Yıl	2	7,1250	,53033			
	Total	394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	1 Yıldan az	85	7,3912	,88384	0,924	0,466	
	1-5 Yıl	239	7,4012	,90319			
	6-10 Yıl	46	7,2609	,64325			
	11-15 Yıl	17	7,7353	,79042			
	16-20 Yıl	5	7,5500	,83198			
	21-25 Yıl	2	6,8750	,35355			
	Total	394	7,3963	,86602			
Genel Özyeterlilik	1 Yıldan az	85	7,1975	,88941	1,125	0,346	
	1-5 Yıl	239	7,2709	,87962			
	6-10 Yıl	46	7,2183	,58697			
	11-15 Yıl	17	7,6936	,66421			
	16-20 Yıl	5	7,4000	,91506			
	21-25 Yıl	2	6,8750	,41248			
	Total	394	7,2668	,84512			
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	1 Yıldan az*	85	3,3675	,39490	2,547	0,028	*11-15 yıl- 1 yıldan az
	1-5 Yıl	239	3,4626	,36389			
	6-10 Yıl	46	3,4757	,31215			
	11-15 Yıl**	17	3,6800	,27857			
	16-20 Yıl	5	3,6000	,24166			
	21-25 Yıl	2	3,5400	,48083			
	Total	394	3,4551	,36504			

Araştırmaya katılan օđretmenlerin օzyeterlilik ve sınıf yօnetim becerilerine ilişkin gօrüşlerinin bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda օđretmenlerin sınıf yօnetim becerilerine ilişkin gօrüşlerinin bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05). Söz konusu farklılığın hangi toplam hizmet süresi grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, 11-15 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yapan օđretmenlerin 1 yıldan az görev yapan օđretmenlere göre sınıf yօnetim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 4. 24: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	1 Yıldan az	26	6,6442	,92850	0,734	0,622	
	1-5 Yıl	153	6,9935	1,02485			
	6-10 Yıl	116	6,9698	1,28860			
	11-15 Yıl	61	7,1066	,94891			
	16-20 Yıl	20	7,1813	,85885			
	21-25 Yıl	13	7,0769	,78319			
	26 Yıl ve üzeri	5	6,7250	1,25437			
	Total	394	6,9898	1,08074			
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	1 Yıldan az*	26	6,8750	1,02042	2,407	0,027	*11-15 Yıl - 1 yıldan az
	1-5 Yıl	153	7,3979	,98325			
	6-10 Yıl	116	7,4526	,85205			
	11-15 Yıl**	61	7,5369	,91837			
	16-20 Yıl	20	7,6000	,61184			
	21-25 Yıl	13	7,7212	,94256			
	26 Yıl ve üzeri	5	6,8000	1,57520			
	Total	394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	1 Yıldan az	26	7,1827	,99199	0,773	0,592	
	1-5 Yıl	153	7,4371	,90413			
	6-10 Yıl	116	7,3125	,82018			
	11-15 Yıl	61	7,4406	,87696			
	16-20 Yıl	20	7,5250	,64838			
	21-25 Yıl	13	7,6154	,89335			
	26 Yıl ve üzeri	5	7,5750	,57690			
	Total	394	7,3963	,86602			
Genel Özyeterlilik	1 Yıldan az	26	6,9006	,88444	1,285	0,263	
	1-5 Yıl	153	7,2761	,88044			
	6-10 Yıl	116	7,2450	,82094			
	11-15 Yıl	61	7,3613	,82841			
	16-20 Yıl	20	7,4354	,60569			
	21-25 Yıl	13	7,4712	,80335			
	26 Yıl ve üzeri	5	7,0333	1,05261			
	Total	394	7,2668	,84512			
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	1 Yıldan az	26	3,3569	,41041	1,798	0,098	
	1-5 Yıl	153	3,4376	,39112			
	6-10 Yıl	116	3,4362	,35758			
	11-15 Yıl	61	3,5259	,29807			
	16-20 Yıl	20	3,5520	,33330			
	21-25 Yıl	13	3,6246	,21759			
	26 Yıl ve üzeri	5	3,2480	,43945			
	Total	394	3,4551	,36504			

Araştırmaya katılan retmenlerin zyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin toplam hizmet süresine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda retmenlerin zyeterlilik leği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bulunduğu toplam hizmet süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05). Söz konusu farklılığın hangi hizmet süresi grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, 11-15 yıl aralığında toplam hizmet süresi olan retmenlerin 1 yıldan az görev yapan retmenlere göre zyeterlilik leği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 25: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Sınıf Öğretmeni	171	7,0797	1,15226	1,443	0,151	
	Türkçe	25	6,7250	,76376			
	Matematik	31	6,5161	1,02558			
	Fen Bilimleri	25	6,9800	,76944			
	Sosyal Bilgiler	20	6,9750	,91999			
	İngilizce	28	7,0938	1,00613			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	6,9643	,99934			
	Görsel Sanatlar	6	6,0000	1,73385			
	Müzik	7	6,9821	1,12368			
	Beden Eğitimi	6	7,1458	1,06189			
	Teknoloji Tasarım	6	7,1458	,49634			
	Diğer	41	7,1951	1,17661			
	Total	394	6,9898	1,08074			
	Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğretmeni**	171	7,4137			
Türkçe**		25	7,3750	,74652			
Matematik**		31	7,3105	1,02818			
Fen Bilimleri**		25	7,3250	,76035			
Sosyal Bilgiler**		20	7,2375	1,10315			
İngilizce**		28	7,8571	,68102			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		28	7,2232	1,06303			
Görsel Sanatlar*		6	5,9375	1,85700			
Müzik		7	7,4464	1,56601			
Beden Eğitimi		6	7,6667	,89326			
Teknoloji Tasarım**		6	7,8750	,75000			
Diğer		41	7,5945	1,04649			
Total		394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri		Sınıf Öğretmeni	171	7,3772	,83032	0,751	0,689
	Türkçe	25	7,3350	,79116			
	Matematik	31	7,3105	,79770			
	Fen Bilimleri	25	7,2300	,86879			
	Sosyal Bilgiler	20	7,3500	,84934			
	İngilizce	28	7,6563	,84343			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	7,2589	,94644			
	Görsel Sanatlar	6	7,3958	1,08517			
	Müzik	7	7,6071	1,09789			
	Beden Eğitimi	6	7,1042	,85665			
	Teknoloji Tasarım	6	7,5625	,86873			

	Diğer	41	7,6006	1,01751		
	Total	394	7,3963	,86602		
Genel Özyeterlilik	Sınıf Öğretmeni	171	7,2902	,81314		
	Türkçe	25	7,1450	,62871		
	Matematik	31	7,0457	,85624		
	Fen Bilimleri	25	7,1783	,63219		
	Sosyal Bilgiler	20	7,1875	,85118		
	İngilizce	28	7,5357	,71657		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	7,1488	,94835	1,392	0,174
	Görsel Sanatlar	6	6,4444	1,51719		
	Müzik	7	7,3452	1,15988		
	Beden Eğitimi	6	7,3056	,75996		
	Teknoloji Tasarım	6	7,5278	,33194		
	Diğer	41	7,4634	1,01816		
	Total	394	7,2668	,84512		
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf Öğretmeni**	171	3,4966	,31264		
	Türkçe**	25	3,4720	,37381		
	Matematik**	31	3,4413	,31572		
	Fen Bilimleri**	25	3,3792	,30531		
	Sosyal Bilgiler**	20	3,3660	,33549		
	İngilizce**	28	3,5614	,31108		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**	28	3,3814	,38017	3,899	0,000
	Görsel Sanatlar*	6	2,6533	,59095		
	Müzik**	7	3,3371	,61703		
	Beden Eğitimi**	6	3,3000	,40140		
	Teknoloji Tasarım**	6	3,4933	,43353		
	Diğer	41	3,5044	,43173		
	Total	394	3,4551	,36504		

***Sınıf Öğretmeni, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım- Güz el Sanatlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05). Söz konusu farklılığın hangi branşlar arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, görsel sanatlar branşında eğitim veren öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin

görüşleri ile genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin diğer tüm branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 26. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi Düzeylerine Etkisi

	İlkOrta	N	Ort.	Std. Sapma	T	Sig.p.
Öz Yeterlilik	İlkokul Öğretmeni	171	7,2902	,81314	2,238	0,631
	Ortaokul Öğretmeni	223	7,2489	,87024		
Sınıf Yönetimi	İlkokul Öğretmeni	171	3,4966	,31264	7,073	0,058
	Ortaokul Öğretmeni	223	3,4233	,39838		

İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik ve sınıf yönetim düzeylerinin farklılık analizine yönelik gerçekleştirilen Bağımsız T – Testi analizine göre İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik ve sınıf yönetim düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05).

Tablo 4. 27: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Düşük	207	7,0592	1,18821	0,898	0,408
	Orta	185	6,9135	,94280		
	Yüksek	2	6,8750	1,59099		
	Total	394	6,9898	1,08074		
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Düşük	207	7,4740	,93209	1,136	0,322
	Orta	185	7,3534	,95030		
	Yüksek	2	6,8750	,35355		
	Total	394	7,4143	,94001		
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Düşük	207	7,4553	,87671	1,296	0,275
	Orta	185	7,3358	,84998		
	Yüksek	2	6,8750	1,23744		
	Total	394	7,3963	,86602		
Genel Özyeterlilik	Düşük	207	7,3295	,86525	1,350	0,261
	Orta	185	7,2009	,81900		
	Yüksek	2	6,8750	1,06066		
	Total	394	7,2668	,84512		
Genel Sınıf Yönetimi	Düşük	207	3,4727	,38323	0,571	0,565
	Orta	185	3,4368	,34214		

Becerileri	Yüksek	2	3,3400	,65054
	Total	394	3,4551	,36504

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Sig.p. > 0,05).

Tablo 4. 28: Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Grup T - Testi

	Hizmetiçi	N	Ort.	Std. Sapma	T	Sig.p.
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Evet	213	7,0258	,95471	0,378	0,474
	Hayır	181	6,9475	1,21378		
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Evet	213	7,4806	,93067	0,138	0,129
	Hayır	181	7,3363	,94752		
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri Genel	Evet	213	7,4789	,87179	0,204	0,040
	Hayır	181	7,2990	,85132		
Özyeterlilik Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	213	7,3284	,82981	0,110	0,116
	Hayır	181	7,1943	,85943		
	Evet	213	3,4562	,36265	0,379	0,952
	Hayır	181	3,4539	,36884		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık analizi Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05).

Tablo 4. 29: Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Özyeterlilik k Öğrenci Katılımı	Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Özyeterlilik k Öğretim Stratejileri	Genel Özyeterlilik	Genel Sınıf Yönetimi Becerileri
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Pea.Cor. Sig. (2- tailed)	1				
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Pea.Cor. Sig. (2- tailed)	,639** ,000	1			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Pea.Cor. Sig. (2- tailed)	,640** ,000	,695** ,000	1		
Genel Özyeterlilik	Pea.Cor. Sig. (2- tailed)	,881** ,000	,880** ,000	,872** ,000	1	
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Pea.Cor. Sig. (2- tailed)	,465** ,000	,550** ,000	,532** ,000	,584** ,000	1

Öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde sınıf yönetim düzeyleri ile özyeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05; Pea.Cor: 0,584). Bu çerçevede öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri arttıkça sınıf yönetim düzeyleri de artış göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik ve sınıf yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 394 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların %69,3 (273 Kişi) Kadın, %30,7 (121 Kişi) Erkek, %32,7 (129 Kişi) 26-30 Yaş, %28,9 (114 Kişi) 31-35 Yaş, %15,7 (62 Kişi) 20-25 Yaş, %12,9 (51 Kişi) 36-40 Yaş, %5,1 41-45 Yaş, %2,3 51-55 Yaş, %1,8 46-50 Yaş ve %0,5 2 Kişi 56 yaş ve üzeri olduğu, %51,8'inin (204 Kişi) Bekar, %48,2'sinin (190 Kişi) Evli olduğu, %89,1 lisans mezunu, %5,8 (23 Kişi) önlisans mezunu, %5,1 (20 Kişi) yüksek lisans mezunu olduğu, %68'i (268 Kişi) eğitim fakültesi, %15,5 (61 Kişi) Fen-Edebiyat Fakültesi, %2 (8 Kişi) Teknik eğitim fakültesi, %1 (4 Kişi) mühendislik fakültesinde eğitim gördükleri, şuanki okullarında %60,7 (239 Kişi) 1-5 yıl, %21,6 (85 Kişi) 1 yıldan az, %11,7 (46 Kişi) 6-10 yıl, %4,3 (17 Kişi) 11-15 yıl, %1,3 (5 Kişi) 16-20 yıl ve %0,5 (2 Kişi) 21-25 yıl mesleki kıdemleri olduğu, toplam mesleki kıdemlerinin %38,8 (153 Kişi) 1-5 yıl, %29,4 (116 Kişi) 6-10 yıl, %15,5 (61 Kişi) 11-15 yıl, %6,6 (26 Kişi) 1 yıldan az, %5,1 (20 Kişi) 16-20 yıl, %3,3 (13 Kişi) 21-25 yıl, %1,3 (5 Kişi) 26 yıl ve üzeri şeklinde dağıldığı görülmektedir.

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yapılan analizler neticesinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim durumlarına göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeyleri ve genel özyeterlilik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir diğer analiz ise mesleki kıdem yıllarına ilişkin özyeterlilik ve sınıf yönetimine dair görüşlerin farklılıklarıdır. Elde edilen bulgular, 11-15 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir.

Araştırmanın temel problemi olan özyeterlilik ve sınıf yönetimine dair görüşler arasında ilişki durumuna dair analiz neticelerine bakıldığında, özyeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında bu iki kavramın birbirleri ile doğrusal ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu durum neticesinde öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri arttıkça sınıf yönetim düzeylerinin de artacağını göstermektedir.

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasını 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aday öğretmenler "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe diğer faktörlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde; cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yer ve okul ürü değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmamızda ise sınıf yönetimi ile sosyo-demografik bilgiler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uç (2013), ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda ise bu çalışmadan aksi olarak sınıf yönetim becerileri ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Martin ve Shoho (2000)'nun öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimli stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimli tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre

önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda ise bu çalışmanın tersine sınıf yönetim becerileri ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Penrose, Perry ve Ball (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki ve cinsiyet, yaş, kıdem ve statü değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 135 kadın ve 75 erkek olmak üzere toplam 210 öğretmenin dahil edildiği araştırmada, cinsiyet, yaş, kıdem ve mevcut statü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlik algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yani; bir öğretmenin duygusal zekâsının cinsiyet, yaş, kıdem ve statülerinden bağımsız olarak öz yeterlik algısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çalışmamızda ise öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile bazı sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaştığı görülmektedir.

Baltacı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bilgisayar Tutumları ile Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, İstanbul’un çeşitli ilçelerindeki Kartal –Maltepe – Sultanbeyli’deki 130 okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerin çeşitli değişkenler (görev türü, cinsiyeti, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, mezun olunan kurum, evinde bilgisayar bulunup bulunmaması ve yöneticilikteki kıdem) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmamızda ise bu çalışmanın aksin özyeterlilik düzeylerinin eğitim durum, mesleki kıdem vb. değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında okul öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri ve öz yeterlik inançları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik bağlamında ulaşılan bu bulguların alan yazınla paralellik gösteren ve göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Birçok araştırma, cinsiyetin sınıf yönetim

becerileri açısından belirleyici olduğunu saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Ayar ve Arslan, 2008; Ercoškun ve Ada, 2014; Güner, 2011; İlgar, 2007; Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011; Uslu ve Avcı, 2016; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Yüksel, 2013). Özdemir ve Sivrikaya (2017), sınıf yönetim becerileriyle cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmasına rağmen genel etkinlik alt boyutu üzerinde cinsiyetin avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığını saptamıştır. Yüksel (2013) ise çalışmasında sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmasına rağmen sınıfın fiziksel düzeni boyutunda kadın veya erkek olmanın bir avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, cinsiyetin öz yeterlik inancı açısından belirleyici olmadığını göstermektedir (Aksoy, 2011; Aldan Karademir, 2013; Benzer, 2011; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Derbedek, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güneş, 2016; 106 Güneş ve Buluç, 2017; Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Öcal ve genel, 2016; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Senemoğlu, Demirel, Yağci ve Üstündağ, 2009; Seçer, 2011; ğahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; genel, 2015; Telef, 2011; Urhan, 2013; Uysal, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016). Örneğın Güneş (2016), sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile onların sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde sınıf yönetiminin önemli etmenlerinden birisi olan sınıf içerisinde meydana gelen davranışların yönetilmesinde ve zamanın verimli kullanılmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha etkin oldukları görülmektedir. Sonuçlara öz yeterlik inancı açısından bakıldığında ise toplam öz yeterlik inancı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hashemi ve Ghanizadeh (2011) ise öz yeterlik ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamıştır. Aldan Karademir'in (2013) çalışmasında ise toplam öz yeterlik inancı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık oluşmadığı, sadece sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar, öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimleri ile ilgili bağımlı bağımsız değişken noktasında başka kavramlarla ilişkilendirerek ve daha geniş örneklerle çalışmalar yapabilir.
- Alan yazın çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik inancı ile ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği farklı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma İstanbul ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan farklı düzeydeki okullardaki branş ve sınıf öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yöneticiler, öğretmenlerin özyeterliliklerini artırıcı eğitimler, seminerler vb. faaliyetlerle sınıf yönetim becerilerinin artmasını sağlayarak eğitim kalitesini yükseltebilirler.
- Öğretmenler sınıf yönetim becerileri konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir.
- Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve sınıf yönetim becerilerini geliştirdiği iki değişkenin de birbirini desteklediği bilimsel çalışmalarla desteklenerek öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenlerin bu konularda yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir. Ayrıca bir platform oluşturularak öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanabilir.
- MEB merkez ve ilçe teşkilatları öz yeterlik inancını zayıflatması muhtemel olan bölge ve okullarda çalışan öğretmenlere ek destekler sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akar, H., Erden, F.T., Tor, D. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 9(2): 792-806.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 98-110.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, Ç.N. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar, Eğitim Araştırmaları.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). Öğretmen Adaylarının Sorgulama Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alzubi, Z.H. (2013). Classroom Management Problems among Teacher Students Training at Hashemite University, *European Journal of Business and Social Sciences*, 2(3), 140-149.
- Amirian, S.M. ve Behshad, A. (2016). Emotional Intelligence And Self-Efficacy Of Iranian Teachers: A Research Study On University Degree And Teaching Experience, 7(3): 548-558.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 35(5): 28-32.

- Ay, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2015). Effective Teacher Characteristics And Self-Efficacy Beliefs İn Terms Of These Characteristics According To Prospective Teachers, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 148-166.
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayınevi.
- Aydın, S. ve Yalmanlı, S.G. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi, *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 21-27.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- (1988). Self-Efficacy Conception Of Anxiety, *Anxiety Research*, 1(2): 77-98.
- (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, Behavior, *Encyclopedia of Human*, 4: 71-81.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, İstanbul: MEB Yayınları.
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlikte Yeniden Yapılanma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 16-25.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Öz Yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozbaş, Y. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1): 289-308.
- Büyükalın, F.S. (2007). İletişim, Sınıf Yönetimi, Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- Carlson, J.S., Tired, H.B., Bender, S.L. ve Benson, L. (2011). The Influence Of Group Training In The Incredible Years Teacher Classroom Management Program On Preschool Teachers, Classroom Management Strategies, *Journal Of Applied School Psychology*, 27(2): 134-154.
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Ankara: Nobel Yayınları.
- Chen, K.T.C. (2012). Elementary EFL Teachers' Computer Phobia And Computer Selfefficacy In Taiwan, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 100-107.
- Chesnut, S.R. ve Burley, H. (2015). Self-Efficacy As A Predictor of Commitment To The Teaching Profession, A Meta-Analysis, *Educational Research Review*, 15: 1-16.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense Of Efficacy And Commitment To Teaching, *The Journal of Experimental Education*, 60(4): 323-337.
- Conner, T. (2016). Relationships: The Key to Student Engagement, *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13-22.
- Cruz, T. ve Arias, P.F. (2007). Comparative Analysis of Expectancies of Efficacy in In-service and Prospective Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23: 641-652.
- Çakmak, M. (2005). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çalık, T. (2004). Sınıf Yönetimi Ve Özellikleri, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çankaya, H.İ., Canpolat, C., Aküzüm, C., Çanakçı, H. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Elazığ.
- Çelik, V. (2012). Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1): 20-21.
- Dedeli, S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Ve Yazma

Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Demirel, H. (1999). Öğrenme Sanatı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Etkili Sınıf Yönetimi, Ankara:
Anı Yayıncılık.

Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri Ve
Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dilber, E. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik
Algıları "İstanbul Kartal İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Durgun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin,
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Sancaktepe İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir
Araştırma, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 162-178.

Ekici, G. (2002). Sınıf Yönetimi, Öğretim Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi
Yayıncılık.

Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen
Özyeterlilik İnançları Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 30(1): 62-76.

Erden, M. (2003). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ganyaupfu, E.M. (2013). Teaching Methods and Students, Academic Performance.
International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2(9): 29-
35.

Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation,
Journal of Educational Psychology, 76(4): 569-582.

- Gömlüksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7): 201-221.
- Gunuc, S. (2014). The Relationships between Student Engagement and their Academic Achievement, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4): 216-231.
- Güner, N. (2010). Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri İle Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional Intelligence and Self-Efficacy: A Case of Iranian EFL University Students. *International Journal of Linguistics*, Vol. 3, No. 1: 1-16.
- Henson, R.K. ve Kogan, L.R. (2000). Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments, *Educational and Psychological Measurement*, 61(3): 404-420.
- İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İmer, G. (2000). Öğretim Ortamının Düzenlenmesi, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İpek, S. ve İpek, C. (2015). Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz Yeterlilik İnançları Ve Mesleki Tutumları, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4: 169-190.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Cesur, D. (2009). Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki, *Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma, Milli Eğitim Dergisi*, 182: 22-35.

- Karadeniz, B.C. (2011). Öğretmenlerin Coğrafya Öz Yeterlilik İnançları, *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35): 28-47.
- Karasar, N. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M.F. ve Alım, M. (2013). Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17: 169-186.
- Kıran, H. (2012). Etkili Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiremit, H.Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları Ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 240-255.
- Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2006). Sınıf Organizasyonu, Ankara: Nobel Yayın.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven Ve Öz Yeterlilik, *Eğitim ve Bilim*, 40(181): 255-270.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Kişisel Gelişim Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-Yeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2): 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Ve Kolektif Yeterlilik Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2): 195-227.
- Kutlu, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Lee, B., Cawthon, S. ve Dawson, K. (2012). Elementary and Secondary Teacher Self- Efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in Drama Based Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*. 30. 84-98.
- Martin, N.K. ve Shoho, A.R. (2000). Teacher Experience, Training, And Age: The Influence Of Teacher Characteristics On Classroom Management Style, Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association.
- Milson, A.J. ve Mehlig, L.M. (2002). Elementary School Teachers' Sense Of Efficacy For Character Education, *The Journal of Educational Research*, 96(1): 47-53.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 783-795.
- Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, *Milli Eğitim Dergisi*: 153-154.
- Özçakır, S. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Anlayışları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54: 277-306.
- (2011). Sınıf Ortamını Etkileyen Sınıf İçi Ve Dışı Etkenler, Ankara: Pegem Akademi.

- Özer, F. (2013). Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlik İnançları, *Journal of Education for Teaching*, 30(1): 57-68.
- Özyurt, S. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Gender And Perceived Self-Efficacy İn Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice*, 41(2): 116-125.
- Penrose, F., Perry, C. ve Ball, I. (2007). Emotional İntelligence And Teacher Self Efficacy: The Contribution Of Teacher Status And Length Of Experience, *Issues İn Educational Research*, 17(1): 107-126.
- Piowar, V., Thiel, F. ve Ophardt, D. (2013). Training Inservice Teachers Competencies In Classroom Management, Quasi-Experimental Study With Teachers of Secondary Schools, *Teaching and Teacher Education*, 30: 1-12.
- Podell, D.M. ve Soodak, D.C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals, *Journal of Educational Research*, 86(4): 247-253.
- Rahimi, M. ve Karkami, F.H. (2015). The Role Of Teachers' Classroom Discipline İn Their Teaching Effectiveness And Students' Language Learning Motivation And Achievement, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1): 57-82.
- Ritter, J., Boone, W. ve Rubba, P. (2001). Development Of On Instrument To Assess Prospective Elementary Teacher Self-Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching And Learning (SEBEST), *Journal Of Science Teacher Education*, 12(3): 175-198.
- Roberts, J.K., Henson, R.K., Tharp, B.Z. ve Moreno, N. (2001). An Examination of Change İn Teacher Self-Efficacy Beliefs İn Science Education Based On The Duration of In-Service Activities, *Journal of Science Teacher Education*, 12(3): 199-213.

- Ross, J. ve Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy, Results of Randomized Field Trial, *The Journal of Educational Research*, 101(1): 50-60.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schraver, M. (1993). A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers, Levels of Efficacy, and Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction, *Research in Education*.
- Schraver, M. ve Czerniak, C.M. (1999). A Comparison Of Middle And Junior High Science Teachers Levels Of Efficacy And Knowledge Of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction, *Journal of Science Teacher Education*, 10(1): 21-42.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy And Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Senemoğlu, N.(2005). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shinn, Y.H. (1997). Teaching Strategies, Their Use And Effectiveness As Perceived By Teachers Of Agriculture, A national study (PhD Thesis), Ames, Iowa: Iowa State University.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 7-16.
- Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe Giriş, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace and World.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1): 91-108.

- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topses, G. (2004). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal Ve Psikolojik Etmenler Ve Sorunlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Toy, S.N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tschannen, M.M., Woolfolk, H.A. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Ortalamaing and Measure, *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248.
- Türk, N. (2009). *Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uç, H. (2013). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, K. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 217-226.
- Üredi, I. Ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 1-8.
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). Examination of the Self-Efficacy of Primary School Teacher Candidates towards First Reading-Writing Education, *Higher Education Studies*, 6 (4), 119-130.
- Wheatley, K.F. (2002). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control, *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 81-91.
- Woolfolk, A.E. Hoy, W.K. (2000). Prospective teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs About Control, *Journal of Educational Psychology*, 82: 81-91.

- Yaşar, S. (2008). Classroom Management Approaches of Primary School Teachers". Master Thesis. Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2): 1-21.
- Yeşilyaprak, B. (2008). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, T. ve Şimşek, Ü. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Coğrafya Alanına Yönelik Öz Yeterliliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34: 43-49.
- Yılman, M. (2006). Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, İ. (2010). Türkçe Öğretmen Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlilik Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-170.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher Characteristics As Predictors Of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, Social Behavior And Personality: *An International Journal*, 30(5): 485-493.
- Yorgancı, A.E., ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi, *OPUS*, 6(6), 57-51.
- Zillioğlu, M. (1993). İletişim Nedir?, İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Re: ölçek

🕒 Pzt 10.06.2019 18:08 tarihinde yanıtladınız



capa@metu.edu.tr

Sal 13.03.2018 15:08

Siz

Merhaba,

Olcegi kullanmanizda hicbir sorun yoktur. Olcekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulasabilirsiniz.

iyi calismalar dilerim.
Yesim Capa Aydin

Quoting OĞUZ ÇELİK <oguzcelik89@hotmail.com>:

- > Sayın Hocam merhabalar,
- > Ben Oğuz ÇELİK, Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler
- > Enstitüsünde yüksek lisans yapmakta ve tez aşamasındayım. Danışmanım
- > Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR'dır. Tez konum ise "İlkokul ve
- > Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi
- > Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"dir. Tezimde kullanmak
- > üzere sizin 2005 yılında çalışmasını yaptığınız Öğretmen
- > Özyeterlilik Ölçeğini alt boyutları ile birlikte kullanmak
- > istiyorum. Tezimde paylaşmak üzere izninizi talep ediyorum. Şimdiden
- > çok teşekkür ederim.
- >
- > İyi çalışmalar dilerim.
- >
- >

Ölçek Gelen Kutusu x



oguzkerem1989@gmail.com

Alıcı: yilmaz.tonbul ▾

8 Mar 2018 Per 17:45



Sayın hocam merhabalar . Ben Oğuz ÇELİK SEBAATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ öğrencisiyim. Danışman hocam Yrd.Doç.Dr Hatice Vatanserver Bayraktardır. İstanbul Bağcılar Malazgirt Ortaokulu Müdür Yardımcısıyım . Tez yazım konusunda sizin daha önce 2010 yılında kullandığınız Yalçinkaya ve Tonbul tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri ölçeğine ulaşmam gerekmektedir. Siz bana bu konuda yardımcı olabilir misiniz?



Yılmaz TONBUL

ölçeği pazartesi göndereceğim. 8 Mart 2018 17:45 tarihinde <oguzkerem1989@gmail.com> yazdı:

9 Mar 2018 Cum 19:56



Yılmaz TONBUL <yilmaztonbul@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

10 Mar 2018 Cmt 08:50



Çalışmanız yayımlandığında benimle paylaşsanız sevinirim.
İyi çalışmalar

9 Mart 2018 19:56 tarihinde Yılmaz TONBUL <yilmaztonbul@gmail.com> yazdı:



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın öğretmenim;

Bu form ‘‘İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ni ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz ve bilgileriniz akademik bilimsel bir lisansüstü tez çalışmasına veri olmak amacıyla alınmaktadır. Size yöneltilen tüm sorulara samimi bir şekilde cevap vermenizi istirham ediyorum. Çalışmamıza verdiğiniz katkılardan dolayı sizlere müteşekkirim.

Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Oğuz ÇELİK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi

BÖLÜM 1

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

20-25 26-30 31-35
 36-40 41-45 46-50
 51-55 56 ve üzeri

3. Medeni haliniz:

Bekar Evli

4. Eğitim düzeyiniz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans
 Doktora Diğer (Lütfen Yazınız.....)

5. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi
 Mühendislik Fakültesi Diğer (Lütfen Yazınız.....)

6. Bulduğunuz okuldaki toplam hizmet süreniz:

1 yıldan az 1-5 Yıl 6-10 Yıl
 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21-25 Yıl

7. Mesleğinizdeki hizmet süreniz :

- 1 yıldan az 1-5 Yıl 6-10 Yıl
 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21-25 Yıl
 26 Yıl ve üzeri

8. Branşınız:

- Sınıf Öğretmeni Türkçe Matematik
 Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler İngilizce
 Din Kültürü ve Ahlak Bil. Görsel Sanatlar Müzik
 Beden Eğitimi Teknoloji Tasarım Diğer

(Lütfen Yazınız.....)

9. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi:

- Düşük Orta Yüksek

10. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı? :

- Evet Hayır

11. Sınıf mevcudu:

- 20-30 31-40 41-50 50 ve üzeri

12.İstihdam şekliniz:

- Kadrolu Öğretmen Ekders Saati Ücretli Öğretmen

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Sınıf Yönetimi Değerlendirme Ölçeği	Uygulanma Düzeyi				
	Gözlenme (0)	zayıf (1)	orta (2)	iyi (3)	çok iyi (4)
1. Sınıfın tertip ve düzeni.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara değinebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi,bazı araç-gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

19.	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	Öğrencilere adıyla seslenme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖZGEÇMİŞ

26.01.1989 tarihinde İstanbul'da doğdum. İlk, orta öğrenimimi Bağcılar Malazgirt ilköğretim okulunda okudum. Lise öğrenimimi Sakarya Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladım. 2007 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünü kazandım. Üsküdar Kısıklı İlköğretim okulunda staj çalışmamı tamamladım. 2011 yılında Marmara Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra Gaziantep – Nizip Köşeler Ortaokulu'nda göreve başladım. Ardından Gaziantep – Şehitkamil Kızıkhmurkesen Ortaokulu ve İstanbul Bağcılar Malazgirt Ortaokulu'nda çalıştım. 2014 yılından itibaren Müdür Yardımcısı olarak çalışmaktayım. 2016 yılında Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrenimime başladım. MEB tarafından 2013-2016-2018 yıllarında Başarı Belgesi, 2018 yılında Üstün Başarı Belgesi ve Maaş Ödülü ile ödüllendirildim. Evli ve iki çocuk babasıyım. Halen Sultanbeyli Şehit İhsan Yıldız İmam Hatip Ortaokulu'nda görevime devam etmekteyim.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Oğuz ÇELİK, İstanbul

E-Posta : oguzcelik89@hotmail.com

Tel : (0537) 209 11 89