



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA  
SERGİLEDİKLERİ DAVRANIŞLAR VE KULLANDIKLARI  
SINIF YÖNETİM MODELLERİ**

**Cemal YILDIRIM  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAER**

**Burdur, 2012**

**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA  
SERGİLEDİKLERİ DAVRANIŞLAR VE KULLANDIKLARI  
SINIF YÖNETİM MODELLERİ**

**Cemal YILDIRIM  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAER**

**Burdur, 2012**



**MAKÜ SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26/05/2011 tarih ve 2011/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 11/01/2012 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Cemal YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar Ve Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAER

ÜYE

: Doç. Dr. Ekber TISMUL

ÜYE

: Doç. Dr. Sadık KARTAL

**ONAY**

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../.....  
tarih ve ...../..... sayılı kararı.

**İMZA/MÜHÜR**

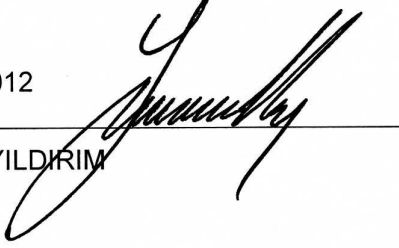
## Bildirim Sayfası

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimi sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 (bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

31/01/2012

Cemal YILDIRIM



## ÖZET

### **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar ve Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri**

**Cemal YILDIRIM**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında sergiledikleri davranışlar ile kullandıkları sınıf yönetim modellerini belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Burdur İline bağlı Gölhisar, Çavdır, Tefenni ve Altınyayla ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 195 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi”, ve “Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirilirken, SPSS for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bölümünde, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sergiledikleri otokratik davranışların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; demokratik davranışların ise yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının önlemsel, tamamına yakınının ise gelişimsel modele uygun davranışları sergiledikleri; yine yarısından fazlasının tepkisel modele uygun davranışları sergiledikleri; tepkisel modele uygun davranışları azaltmaları koşuluyla, bütünsel modele uygun bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonrasında, öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetimi modellerinin eğitim sürecinin etkililiği bakımından önemli olduğunu ortaya koyacak farklı araştırmalar yapılması ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi açısından, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, deneyim süresi daha fazla olan öğretmenleri gözlemlenmeleri önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenleri, Davranış Biçimleri, Sınıf Yönetim Modelleri.**

## ABSTRACT

### **Class Management Models and Behaviors Demonstrated by Class Teachers in Classes**

**Cemal YILDIRIM**

This study aims at determining the behaviors of class teachers as well as class management models that they deplore. Having been figured in scanning model, this study was performed on 195 class teachers working in primary schools of the districts Gölhisar, Çavdır, Tefenni and Altınyayla of the province Burdur in 2010-2011 education year.

Research data was gathered using “Personal Information Form”, “Survey for Teachers” Class Management Mentalities” and “Interview Form for Class Management Models Used by Class Teachers.” While the findings obtained from the opinions of teachers pertaining to their class behaviors were evaluated, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 software was used for statistical analyses. Qualitative research method was used in the section where the opinions of class teachers about class management models were tried to be determined. Data was analyzed by means of content analysis method.

In this study, it was found out that autocratic behaviors demonstrated by teachers in the class vary according to gender variable while democratic behaviors vary according to age and professional ranking variable.

In this study, it has been concluded that more than half of teachers demonstrate behaviors as per precautionary model while almost all of them demonstrate behaviors as per developmental model; it has been also concluded that more than half of them demonstrate behaviors as per reactional model and that they can achieve a class management as per integral model on condition of reducing the behaviors as per reactional model.

As a result of the study, it has been suggested that further studies should be conducted in order to indicate the importance of behaviors and class management models of teachers in respect of the efficiency of education process and that new teachers observe more experienced teachers in order that they can develop their class management skills.

**Keywords: Class Teachers, Behavior Models, Class Management Models.**

## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....	vi
TABLolar DİZİNİ .....	ix
TEŞEKKÜR .....	xi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler .....	3
Araştırmanın Önemi .....	4
Sınırlılıklar .....	4
Tanımlar .....	5
BÖLÜM II .....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
Kuramsal Çerçeve.....	6
Sınıf Yönetimi .....	6
Sınıf Yöneticisi .....	8
Öğretmenlerin Roller ve Özellikleri .....	10
Öğretmenlerin Davranış Biçimleri .....	12
Otokratik Davranış Biçimi .....	16
Otoriter Sınıf Yönetimi Sergilenen Bir Sınıfın Özellikleri .....	19
Otokratik Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları .....	20
Demokratik Davranış Biçimi .....	21
Demokratik Sınıf Yönetimi Sergilenen Bir Sınıfın Özellikleri .....	22
Demokratik Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları.....	24
İlgisiz Davranış Biçimi .....	25
İlgisiz Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları .....	26

Davranış Biçimlerinin Karşılaştırılması .....	27
Sınıf Yönetim Modelleri .....	29
Önlemsel Model .....	29
Gelişimsel Model .....	29
Tepkisel Model .....	30
Bütünsel Model .....	30
İlgili Araştırmalar .....	31
Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışları İle İlgili Araştırmalar .....	31
Sınıf Yönetimi Becerisi İle İlgili Araştırmalar .....	37
Sınıf Yönetimi Modelleri İle İlgili Araştırmalar .....	40
BÖLÜM III .....	42
YÖNTEM .....	42
Araştırmanın Modeli .....	42
Çalışma Grubu .....	42
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	42
Veri Toplama Araçları .....	44
Öğretmenlerin Yönetim Anlayışları Anketi .....	44
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Modelleri Görüşme Formu .....	46
Verilerin Analizi .....	46
BÖLÜM IV .....	48
BULGULAR VE YORUM .....	48
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri Otokratik Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri Demokratik Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri İlgisiz Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57



Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	60
BÖLÜM V .....	69
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	69
Sonuç .....	69
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlarla İlgili Görüşlerinde Elde Edilen Bulgulara Dayanarak Ulaşılan Sonuçlar .....	69
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Dayanarak Ulaşılan Sonuçlar.....	71
Öneriler .....	71
KAYNAKÇA .....	72
EK-1: Normal Dağılım Tablosu .....	83
EK-2: Araştırma İzni... ..	84
EK-3: Sınıf Öğretmenlerinin Yönetim Anlayışları Anketi.....	87
EK-4: Kişisel Bilgi Formu .....	89
EK-5: Sınıf Yönetim Modelleri Görüşme Formu .....	90
ÖZGEÇMİŞ .....	91

## TABLOLAR DİZİNİ

<b><u>Tablo</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	42
2. Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı.....	43
3. Çalışma Grubunun Öğretmenlikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	43
4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Biçimi Düzeylerinin Faktör Yapısı ve Güvenirliliği .....	45
5. Öğretmenlerin Sınıflarında Sergiledikleri Otokrarak Davranış Biçimleri.....	48
6. Öğretmenlerin Otokrarak Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	50
7. Öğretmenlerin Otokrarak Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	51
8. Öğretmenlerin Otokrarak Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	52
9. Öğretmenlerin Sınıflarında Sergiledikleri Demokratik Davranış Biçimleri..	53
10. Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	55
11. Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	55
12. Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	56
13. Öğretmenlerin Sınıflarında Sergiledikleri İlgisiz Davranış Biçimleri.....	57
14. Öğretmenlerin İlgisiz Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	59
15. Öğretmenlerin İlgisiz Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
16. Öğretmenlerin İlgisiz Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
17. Sınıf Öğretmenlerinin Önlensel Modeli Kullanma Durumları.....	61
18. Evet Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükleri Gerekçeler.....	61
19. Hayır Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükleri Gerekçeler.....	62
20. Sınıf Öğretmenlerinin Gelişimsel Modeli Kullanma Durumları.....	63
21. Evet Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükleri Gerekçeler .....	64
22. Hayır Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükleri Gerekçeler	64

23. Sınıf Öğretmenlerinin Tepkisel Modeli Kullanma Durumları.....	66
24. Evet Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükları Gerekçeler.....	66
25. Hayır Cevabı Veren Öğretmenlerin İleri Sürdükları Gerekçeler.....	66

## TEŞEKKÜR

Araştırmamda değerli katkılarıyla yol gösteren hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAER'e teşekkür ediyorum.

Ayrıca, bu araştırmanın değerlendirme sürecinde katkılarından yararlandığım hocalarım Doç. Dr. Ekber TOMUL, Doç. Dr. Sadık KARTAL, Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ'a saygı ve şükranlarımı sunarım. Lisansüstü derslerde edindiğim yeni bilgiler ve uygulamalar için Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Fikret KORUR'a içten teşekkür ederim.

Araştırmamda desteklerini gördüğüm çalışma arkadaşlarıma ve yüksek lisans öğrenimime başladığım günden bu yana, bana her zaman ve her konuda destek veren canım anneme, canım babama ve biricik eşime sonsuz teşekkür ediyorum.

Cemal YILDIRIM  
Burdur, 2012

## BÖLÜM I

### Giriş

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

#### *Problem Durumu*

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiri ile bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetimi konusunda geliştirilmiş ilkeler öğretmenin grup yönetimi başarısına katkı sağlayıcı olabilir. Aynı şekilde öğrenme etkinliklerinin düzenli bir şekilde planlanması, sınıf içi kurallara uyulması ve sınıftaki işleyişin açık seçik belli olması da öğretmenin sınıf yönetimine katkı getirebilir; doğabilecek disiplin sorunlarını en aza indirebilir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri de sınıf yönetimini etkilemektedir (Açıkgöz, 1998). Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Terzi, 2002).

Öğretmen davranışlarının eğitsel niteliği yüksek bir bilgi düzeyine dayanmaktadır. Nitelik açısından yetersiz bir öğretmen güvensiz olacaktır. Bilgi ve becerisi ile sağlayamadığı düzeni baskı yönetimi ile kurmaya çalışacaktır. Bu da geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin öğretmeni izleyerek şekillendirdiği kişiliğine olumsuz olarak yansıtacak önemli bir problemdir. Öğrenciler öğretmenin verdiği bilgiden çok, veriş tarzı ve davranışları ile düşünsel tutumu ve tepkilerinden etkilenmektedirler (Küçükahmet, 2002).

Günümüzde baskıcı disiplin eskisi kadar etkili olmamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi; günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramlarının gelişmesi, yetişkinlerin ve çocukların hükmedilmeyi ve denetlenmeyi koşulsuzca kabul etmemeleridir. Yapılan araştırmalar; sınıfta kontrolün sadece öğrencilerin olumsuz davranışlarının engellenmesiyle mümkün olmadığını bunun kapsamlı bir süreç olduğunu ortaya çıkarmıştır (Erden, 2005). Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip

geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir (Başar, 2005). Etkili bir sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır (Arı ve Saban, 1999). Sınıfı yönetmek, öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim olması değil, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının hazırlanması demektir (Tertemiz, 2000). Öğretmenin sınıf yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öğretmen öğrencilerine bir iş yaptırırken onların önemli birer birey olduklarını hissettirmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emredici tutum ve davranıştan, katı bir itaat ortamından kesinlikle uzak durulmalı, öğrencilerin öz denetim kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim benimsenmelidir (İlgar, 1996).

Eğer sınıftaki öğrenciler düzensiz ve saygısızsa ve aynı zamanda sınıfta öğrenci davranışlarını yönlendirecek açık kurallar ve ilkeler yoksa, kaos ortamı olur. Bu durumdan hem öğretmenler hem de öğrenciler memnun kalmaz. Bir yanda öğretmenler öğretmeye çabalarlarken, diğer yandan ise öğrenciler öğrenmeleri gerekenden çok daha azını öğrenirler. Aksine iyi yönetilen sınıflarda öğretim ve öğrenmeye uygun bir çevre vardır. Sınıfta bu ortamın oluşturulması için çaba sarf edilmelidir ve bu süreçte en büyük sorumluluk öğretmendir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009).

Sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıfta, etkili öğretim ve öğrenme gerçekleşemez (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009). Öğretmen etkililiği üzerine yaptıkları araştırmada Brophy and Evertson (1976), öğrencilerin öğrenmesi bakımından ele alındığında öğretmen başarısını belirleyen birinci etkenin, onun sınıf yönetimi becerisi olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda sınıf yönetiminin yaşamsal öneme sahip olduğunu ve sınıf yönetiminde zayıf bir öğretmenin başarılı olamayacağını vurgulamışlardır. Sınıf yönetimi öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı bir özellik gösterir. Bu anlamda öğretmenlerin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilerin sınıfta bu ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi uygulaması gerekir (Celep, 2004).

Olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında şüphesiz ki, sınıf yönetiminde kullanılan stratejiler önem kazanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarından, ilgilerinden, gereksinimlerinden, değerlerinden, kişilik özelliklerinden tutum ve davranış

geliştirme açısından büyük ölçüde etkilenmektedirler. Gözütok'un da (1995) vurguladığı gibi "demokrasiye inanmayan, demokrasiyi savunmayan, demokratik tutumlara sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerinde demokratik davranışlar geliştirmesi imkânsızdır". Özellikle çocuğun kişilik gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan ilköğretim döneminde çocuğa verilecek demokrasi eğitimi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, günümüzde ilköğretim öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerini etkileyecek demokratik davranışları kazanmaları konusundaki görevlerini istenilen ölçüde yerine getirip getirmediğine ilişkin araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf ortamındaki demokratik tutum ve davranışları ile sınıf yönetimi stratejilerinin saptanması büyük önem taşımaktadır.

### *Problem Cümlesi*

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında sergiledikleri davranış biçimleri ve kullandıkları sınıf yönetimi modelleri nelerdir?

### *Alt Problemler*

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri;
  - a. Otokratik davranış biçimleri nelerdir? Bu davranış biçimleri cinsiyete, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
  - b. Demokratik davranış biçimleri nelerdir? Bu davranış biçimleri cinsiyete, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
  - c. İlgisiz davranış biçimleri nelerdir? Bu davranış biçimleri cinsiyete, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında;
  - a. Önlensel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri nelerdir?
  - b. Gelişimsel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri nelerdir?
  - c. Tepkisel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri nelerdir?

### *Araştırmanın Önemi*

Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen, sorun çözme yeterliklerine sahip, kendini ifade edebilmede bireysel özgürlüğe ulaşmış ve demokratik yaşam kültürünü duyuşsal düzeyde gösteren bireyler olması sınıf ikliminin olumluluğuna, sınıf iklimi öğretmenlerin yönetim anlayışlarına bağlıdır.

Eğitim-öğretim yaşantısı süresince öğrenciye yönelik öncelikle akademik başarıya ulaşma beklentisi oluşturulur. Bu beklenti çoğu zaman okulların eğitim işlevinin dolayısıyla, sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Buna karşın öğrenci-öğretmen etkileşiminde, öğretmenin yönetim anlayışı, öğrencinin akademik başarısını etkilemesinin yanı sıra, hem bireysel anlamda hem de grup düzeyinde öğrencinin öğrenme tutumunu ve sosyal davranışını etkileyebildiğinden, öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri davranış biçimleri ve kullandıkları sınıf yönetimi modellerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu alanda yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla beraber, araştırma ile elde edilebilecek sonuçlar, öğrencilerin kişilik yapılarının demokratik yaşam kültürünü kazanması yönünde oluşmasını sağlayan demokratik sınıf iklimlerinin yaratılmasına ve öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışlarını gösteren davranış düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu sonuçlar ile kişilik gelişiminin en önemli dönemini oluşturan ilköğretim çağındaki öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışlarına dikkat çekebilecektir. Bu açıdan öğretmenlerin hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerine ve seçim ölçütlerine yönelik yeni bakış açılarının geliştirilebilecek olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Ayrıca şimdiye kadar direkt sınıf yönetimi modellerini konu edinen özgün çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle araştırmanın sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi modelleri konusundaki çalışmalara katkı sağlaması da düşünülmektedir.

### *Sınırlılıklar*

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Burdur ili Gölhisar, Tefenni, Çavdır ve Altınyayla ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin davranış özellikleri otokratik, demokratik ve ilgisiz davranışlar olmak üzere üç boyut ile sınırlıdır.



3. Sınıf yönetim modelleri tepkisel, gelişimsel, önlemsel ve bütünsel olmak üzere dört boyutta sınırlandırılmıştır.
4. Öğretmenlerden alınan yanıtlar kendilerinin değerlendirmeleri ile sınırlıdır.

### *Tanımlar*

Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimini, etkili öğrenmelerini ve kendi kendilerini motive etmelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öğretmen etkinlikleridir.

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse.

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleri.

## BÖLÜM II

### Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırmanın kuramsal açıklamalarına daha sonra ise bu araştırmanın konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### *Kuramsal Çerçeve*

##### *Sınıf Yönetimi*

Sınıf yönetimi 1980'li yıllardan sonra, eğitim bilimleri alanı içinde yer alan; eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dallarının etkileşimi sonucu gelişmiş, ülkemizde 1997 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumlarda programa dâhil edilmiştir (Gündüz, 2004).

Literatürde sınıf yönetimi; sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfın öğretim kaynaklarını ve öğrencileri eş güdümlyerek harekete geçirme süreci (Celep, 2004), öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi (Erdoğan, 2003), eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi (Sarıtaş, 2003), sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Yönetim bilimi açısından sınıf yönetimi, sınıftaki insan kaynakları olan öğrenciler ve madde kaynakları olan araç-gerecin sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2005).

Sınıf yönetimi planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak da tanımlanabilir (Kaya, 2003). Burden (2010) sınıf yönetimini, öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimini, etkili öğrenmelerini ve kendi kendilerini motive etmelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öğretmen etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Aydın (2008) ise sınıf yönetimini, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacıyla yönelik etkinlikler olarak ele almaktadır. Sarıçoban'a (2005) göre sınıf yönetimi, çok farklı çevrelerden gelen insanları tek bir hedefe yöneltmektir.

Karip (2002)'e göre sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak bir ortam oluşturulması ile öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını düzenlemeyi öğretmek, sınıf yönetiminin temel amaçlarıdır. Erdoğan (2003), yönetimin özünde insanı etkilemenin yattığını ve sınıf yönetiminin de sınıftaki bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın, eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması güçtür (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin birincil amacı olan kalıcı davranış değişikliği kazandırılması, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olduğu sınıfta başlar. Ayrıca program ve kaynaklar da sınıfın içindedir. Bu açıdan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2005).

Öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğenin bir arada bulunduğu sınıfta öğretmen bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eş güdüm sağlamak zorundadır. Bu nedenle öğretmen sınıf yönetiminde yeterli olmak durumundadır (Saritaş, 2003). Eğer sınıftaki öğrenciler düzensiz ve saygısızsa ve aynı zamanda sınıfta öğrenci davranışlarını yönlendirecek açık kurallar ve ilkeler yoksa, kaos ortamı olur. Bu durumdan hem öğretmenler hem de öğrenciler memnun kalmaz. Bir yanda öğretmenler öğretmeye çabalarlarken, diğer yandan ise öğrenciler öğrenmeleri gerekenden çok daha azını öğrenirler. Aksine iyi yönetilen sınıflarda öğretme ve öğrenmeye uygun bir çevre vardır. Sınıfta bu ortamın oluşturulması için çaba sarf edilmelidir ve bu süreçte en büyük sorumluluk öğretmenindir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009).

Belirtilen bu temel etkinliklerin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirebilmek için, öğretmenler sınıf yönetimine farklı biçimlerde yaklaşım gösterebilmekte ve farklı davranış biçimleri sergileyebilmektedirler. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin değişik boyutlarında gösterdikleri davranışlardan oluşan etkileşim düzenleri, onların sınıf yönetimi anlayışlarını ve sınıf yönetimi biçimlerini ortaya koymaktadır.

### *Sınıf Yöneticisi*

Wright, Horn ve Sanders (1997) araştırmalarında öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar, bu sonuca dayanarak, eğitimi iyileştirmeye etki edebilecek hiçbir değişkenin, öğretmen etkililiğini artırmaktan daha fazla katkısının olmayacağı yorumunu yapmışlardır. Çünkü etkili öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarı seviyeleri artarken, etkili olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci başarı seviyelerinin düştüğünü vurgulamışlardır. Sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıfta, etkili öğretim ve öğrenme gerçekleşemez (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009). Öğretmen etkililiği üzerine yaptıkları araştırmada Brophy and Evertson (1976), öğrencilerin öğrenmesi bakımından ele alındığında öğretmen başarısını belirleyen birinci etkenin, onun sınıf yönetimi becerisi olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda sınıf yönetiminin yaşamsal öneme sahip olduğunu ve sınıf yönetiminde zayıf bir öğretmenin başarılı olamayacağını vurgulamışlardır.

Yönetici; “belirli birtakım amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde koordine eden kişi” şeklinde tanımlanabilir (İlgar, 1996). Sınıfta yöneticiler öğretmenleridir. Öğretmenin öğrencilerini her yönüyle tanınması, tanımaya çalışması, davranışlarında tutarlı ve istikrarlı olması, onları önce insan sonra öğrenci olarak kabul etmesi, kendi sorunlarını sınıfa getirmemesi, adaletli olması vb. daha sayılabilecek birçok şey olumlu psikolojik ortamı yaratmaya yönelik hususlardır (İlgar, 1996).

Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük tüm etkinlikler olarak ifade edilen sınıf yönetimi, öğretimin etkin yürütülmesi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konuda öğretim becerilerine sahip olmasını gerektirir. Çünkü “etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur” (Aydın, 2008). Sınıf yönetimi; öğretmen otoritesinin sınıfa hâkim olmasından çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Tertemiz, 2005). Söz konusu durum, etkili bir sınıf yönetiminde, öğretmenin mesleki nitelik ve davranış yönünden donanımlı olmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye’de ilköğretim kademesi Milli Eğitim Sistemi’nin temelini oluşturur. Bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, toplum bilincini oluşturmak ve “Atatürk İlke ve İnkılâpları’nı yaygınlaştırmak gibi temel amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda çalışan ilköğretim kademesinin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçektir (Gökçe, 2003).

Öğretmenin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ile başa çıkmak, etkili öğretme ve öğrenme ortamının oluşturulmasının temel koşullarından birisidir (Kazu, 2007). Öğretmenin sınıf içi rollerinden birisi de sınıfta disiplini sağlamaktır.

Bu açıdan, çocuğun gelecekteki öğrenim yaşantısında bu derece önemli yer tutan “sınıf öğretmenlerinin; üstün yetenek, üstün empati gücü ve çok yönlü işini başarabilecek niteliklere sahip olması gerekir” (Senemoğlu, 1992). Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, aynı zamanda öğretim yöntemlerini, sınıftaki araç-gereçleri etkili olarak kullanabilmekte; öğretim programını, öğrenci davranışlarını değiştirebilecek biçimde tanıyıp uygulayabilmektedir.

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamiklerini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu yönüyle, yönetim ve öğretim birliği ile bağlantılı olmakta ve sınıf yönetiminde başarılı olanlar iyi öğretmen olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2003). Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı öğretim süreçleri için hazırlaması, kuralları belirlemesi, uygulaması, denetlemesi ve öğretimi planlayıp değerlendirmesi, öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılması açısından önem taşımaktadır (Tutkun, 2006).

Sınıf yönetimi, her öğretmen için önemli bir konudur. Birçok öğretmen, öğretimi sorgulamada, sınıf yönetimi problemlerini dikkate alır. Bu nokta, öğretimin geliştirilmesi, etkin uygulamalara izin verilmesi ve temel ekinliklerin sorgulanmasında son derece önemlidir. Öğretmenin görevi; sınıfta öğretimi yönetecek yaklaşım ve teknikleri kullanmaktır (Baker ve diğerleri, 2002).

İyi bir sınıf yönetimi, öncelikle etkili öğretmenlerle gerçekleşmekte, konularına hâkim olan öğretmenler, öğrencilerini aktif olarak derse katabilmekte ve ders dışı istenmeyen durumları kontrol edebilmektedirler (Terzi, 2002). Çakmak (2001), etkili

öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan ve onların öğrenmesini kolaylaştıran öğretmen olduğuna dikkat çekerken, Güçlü de (2000), etkili öğretmenlerin, hem sınıfa hâkim ve liderlik özelliklerine sahip, hem de duygusal yönden öğrenciye yakın olan öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır.

İyi bir sınıf yönetimi, öncelikle öğretmenin öğrencilerle kuracağı iyi iletişim ve ilişkilere bağlıdır. Öğretmenler, öğrencileri ile kuracakları iletişime dayanak oluşturan değerler ve ilişkiler konusunda hem doğru, hem de yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar (Celep, 2004). Bu şekilde organize edilecek bir öğretim süreci, öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı güven ve empatinin güçlendirilmesine de ortam hazırlayacaktır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerle birlikte düşünmeli ve onları karar sürecine katmalıdır. Bunu yanında, tek yönlü iletişimden kaçınarak her öğrenciyle etkileşimde bulunmalı ve tüm sınıfın etkin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğretmenin öğretim sürecinde başarılı olabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmasına bağlıdır (İpşir, 2002).

Öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin konu alanına hâkim, mesleki eğitimini tamamlamış ve öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş olmaları gerekir. Açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı nitelikteki öğretmen davranışlarının erişti düzeyinde önemli derecede yükselme sağladığı bilinmektedir. Ayrıca, öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanması, öğrenme kalitesi ve akademik başarıyı yükseltirken; olumsuz sınıf atmosferi, öğrenci başarısı, tutum ve benlik kavramını olumsuz yönde etkilemektedir (Ekinci, 2000). Bununla birlikte, öğrenmede önemli bir faktör olan “özgüven” eksikliği yaşayan öğrencileri teşvik etmek için öğretmen davranışları, özgüven kazandırmak ve cazip bir sınıf ortamına katılmalarını (ortak kararlara, oyunlara ve gruplara) sağlamaya yönelik olmalıdır (Kosnik, 1993). Özgüven eksikliği, düşük motivasyon, sürekli başarısızlık ve yetersiz çalışma, Klinger ve Nelson (1996) tarafından da başarısızlığın olası nedenleri olarak gösterilmektedir.

### *Öğretmenlerin Roller ve Özellikleri*

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (M.E.T.K, Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43, 1973). Bir kimsenin öğretmenlik mesleğine girebilmesi için alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür alanında belirli yeterliklere sahip olması gerekir. Hiç şüphesiz eğitimde sonucun belirlenmesinde, yeni eğitim anlayışına göre, en önemli

faktör öğretmendir. Çünkü insana, çocuk ya da gence, istenilen şekli verecek, değerleri kazandıracak usta, öğretmendir. Bu gerçek, her geçen gün daha iyi kavranabilmekte, eserin değeriyle öğretmenin nitelikleri arasındaki ilişki üzerine ilgi artmaktadır (Yılman, 1992).

Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) ögesi öğretmendir, çünkü o diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir (Başar, 2005). Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerinin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Ancak öğretmenlik rolüne dönük bu tür yüksek beklentilerin, ileri öğretim kademelerinde de sürmesi daha çok öğretmenlerin göstereceği performansa bağlıdır (Aydın, 2008).

Bir toplumda öğretmenin sayısız rolü vardır. Demokratik eğitimcilik rolü, rehberlik rolü, bilgi kaynağı rolü, toplumsal değerleri temsilcilik rolü, önderlik rolü, hakemlik rolü, dostluk rolü bunlardan birkaçıdır (Ataünal, 2003). Öğretmenin sınıf ortamında öğreticilik rolünün yanı sıra yöneticilik rolünü de üstlenmesi gerekmektedir (Cafoğlu, 1992). Bazı insanlar en iyi takım halinde çalışırlar. Bazı insanlar en iyi danışman olarak çalışırlar. Bazı insanlar antrenör ve öğretmen olarak son derece iyi çalışırken, bazı insanlar öğretmen olacak yetenekte değildirler (Drucker, 1999). Bazı toplumlarda öğretmenler büyük bir titizlikle seçilmekte ve iyi eğitim almış deneyimli öğretmenlerin yönetimde görev alması yerine sınıfta olması tercih edilmektedir (Gardner, 1991).

Mann, (2000)'a göre öğretmenin tanımında;

1. Etkili sınıf yönetimi
2. Uzmanlık alanında yeterlilik
3. Kişiler, gruplar ve sistem için uygun tekniklerle öğretme

gibi üç özellik bulunmalıdır (Akt: İlgar, 2007).

Kimi toplumlarda özellikle ortaokul ve lise düzeyinin altındaki sınıflarda öğretmenlik yapma düşük prestijli bir iş olarak değerlendirilmekte ve bu öğretmenlerin ancak orta düzeyde entelektüel bilgi ve pedagoji bilgisine sahip olduğu düşünülmektedir (Gardner, 1991).

Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için de meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, minimum eğiticilik yetilerini kazanmış ve eğitim sistemi ve politikalarını

kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademe arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden, 1998).

Öğretmenlerin şahsiyet özellikleri onun sınıf yöneticiliğini etkiler. Etkili öğretmenler farklı şahsiyet özelliklerine sahiptirler. Fakat şahsiyet tipleri ne olursa olsun, öğrencilerle başarı, öğrencileri sevme, öğretmeden zevk alma, öğrencilere adil davranma ve saygı duyma, öğrencilerin sınıfta kendilerini evde gibi hissetmelerini sağlama ve onlarla ilgilenildiğini gösterme ile ilişkilidir (Mahiroğlu, 1993).

Sınıf ortamında sıcak bir ortam oluşturmak hem aktif hem de sağlıklı bir zihinsel gelişim olanağı doğurur. Böylesi bir ortam, çocuğun bütün potansiyelini dengeli bir biçimde kullanmasını sağlar. Ancak, böyle bir atmosfer oluşturmak sadece bilgi, tecrübe, araç-gereç ile ilgili değil aynı zamanda öğretmenin kişiliği ile de ilgilidir (Buluş, 2000). Uygun ortam ve koşulların oluşabilmesi için, eğiticinin başta sabırlı, hoşgörülü, adil, sevecen yönleriyle kişiliği; özellikle psikoloji ve eğitim alanında uzmanlığı tartışılmaz olmalıdır (Ataunal, 2003).

### *Öğretmenlerin Davranış Biçimleri*

Sınıf yönetiminin önemli öğelerinden birini, ilişki düzenlemeleri oluşturur. İlişki düzenlemeleri, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere bu kuralların benimsetilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması gibi etkinlikleri içermektedir (Başar, 2005). Sınıf yönetiminde bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi ile ilgili yükümlülük öğretmendedir. Öğretmenin grubun ortak özelliklerinden bağımsız bir yönetim anlayışına sahip olması düşünülemez. Öğretmen, sınıfını grubun özelliklerini dikkate alarak ve yönetim alanındaki yeterliklerini sergileyerek yönetir. Bu yönetim etkinliğinde temel konulardan biri öğretmenin yönetim anlayışıdır (Uluğ, 1999). Yönetim anlayışı, yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak grup üyelerine karşı davranış biçimlerini içermektedir (Mullins, 1996).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtan düzeyidir. Sınıf yönetimi anlayışı, yaşanan çağın değer yargılarından, yönelişlerden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir (Hesapçioğlu, 1994). Öğretmenlerin yönetim anlayışları, yönetim bilimlerinde yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Tannenbaum



ve Schmidt 1950'li yıllarda liderlik davranışını, lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından araştırmışlardır (Akt: Eren, 2000). Bu araştırmaya dayalı olarak oluşturulan Liderlik Dizini (Leadership Continuum) kuramına göre, yönetim anlayışı otokratik, demokratik ve ilgisiz dizini üzerinde yer alır (Başaran, 1992).

*Dreikurs* (1982'den Akt: Pala, 2006), otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen modeli olduğunu öne sürmektedir: Bu öğretmenlerin özellikleri ise şunlardır:

*Otokratik öğretmenler*, genellikle sınıfa takım elbise ve kravatlı girer, etrafa soğukça bakar ve öğrencileri selamlamadan derse başlar. Soru sormaya cesaret eden öğrenciyle dalga geçer. Bu gibi öğretmenler, sınıf kontrolünün kendi elinde olduğu hissini vermeye çalışır. Bu durum ise istenmeyen davranışların oluşmasına neden olur. Öğrenciler, otorite figürünü reddetme eğilimi gösterir. Kendilerine insan gibi davranılmasını ister ve demokratik atmosfer ararlar.

*Serbest bırakıcı öğretmenler*, sınıfa girer girmez gülümser. Sınıfta dolaşan öğrencilere hiç aldırış etmezler. Bu gibi öğretmenler etkisizdir. Bu ortamda yaşayan öğrenciler, toplum içinde kurallara uyma gereğini ve kuralları çiğnemenin bir sonucu olduğunu öğrenemezler. Ne zaman, ne isterlerse yapabileceklerine inanırlar.

*Demokratik öğretmenler*, sınıfa girer girmez öğrencileri selamlar, herkesin oturmasını ister ve herkesin dikkati toplanıncaya kadar bekler. Arkada dolaşan öğrencilere, kendilerini gördüğünü belirten sinyaller gönderir. Kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır, öğrencilerin istenmeyen davranış sergilediklerinde sonuçlarına katlanacaklarını belirtir.

Lewin'de, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını; otoriter, demokratik ve serbest (umursamaz) olarak gruplandırmıştır. Otoriter sınıf yönetiminin temelinde güç vardır. Öğrenci ve grup üyelerinin karar sürecine katılımı yoktur. Demokratik yönetimde ise, tüm karar ve adımlar grup üyelerinin ortak eğilimleri doğrultusunda alınır. Öğretmen, yardımcı rolünde ve rehber konumundadır. Serbest yönetimde ise, öğrenciyle ilgilenilmez, öğrenci huzursuz ve kararsızdır (Hesapçioğlu, 1994). Demokratik sınıf yönetimini diğerlerinden ayıran ve ayrıcalıklı yapan en özellik, sınıfla ilgili kararların hem öğretmen, hem de öğrencinin katılımıyla alınmasıdır. White ve Lippitt (1960) de; demokratik, otoriter ve ilgisiz yönetim biçimlerinden söz etmekte, demokratik ortamda bulunan bireylerin sorumluluk alma, düşmanlık ve saldırganlık duygularının düşük, otoriter ortamda bulunan bireylerin ise doyum düzeylerinin düşük olduğunu

saptamıştır (Akt: Terzi, 2001). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan Johnson'un (1992) araştırmasında da; kuralcı, otoriter ve eğitici olarak gruplandırılan öğretmenlerin tamamına yakınının düşüncelerinin kuralcı olduğu sonucuna varılmıştır (Akt: Serin, 2001). Kapusuzoğlu (2004) da araştırmasında; ilköğretim öğretmenlerinin otoriter öğretmen stilinin özelliklerini taşıdığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikler, onu, sınıfta gücü paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir. Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır (Başar, 2005).

Otoriter bir hava sınıftaki etkileşim ve iletişimi en düşük seviyede tutmaktadır. Böyle bir havada endişe ve tedirginlik yaygınlaşmaktadır. İyi bir sınıf havası, öğrenme süreçlerini yerinde kullanan ve demokratik liderlik davranışı gösteren öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerin istenilen çabuklukta işe koyuldukları ve iş tamamlanıncaya kadar çalışmalarını ilgiyle sürdürdükleri görülmektedir. Demokratik bir sınıf ortamının varlığı, öğrenci başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemli bir faktördür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Demokratik öğretmen, farklılıkların farkındadır. Öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz. Bu tür algı ile yetişen bir öğrenci de, yaşamın içindeki farklılıkları destekler ve bunlardan rahatsız olmaz. Sınıfta farklı düşünen, yaşayan, davranan öğrencilerini anlamaya çalışır. Benimsemese bile onlara güvenilir bir sınıf atmosferi sunar. Farklı bakış açılarını dinler. Olumlu ve olumsuz yönleri betimler. Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına anlayış göstermelerine rol model olarak katkıda bulunur. Bu atmosferde yetişen öğrenci, farklılıkları sevmeyi öğrenebilir. Yargılamadan dinlemeyi, empati kurmayı, bir arada bulunmaktan rahatsız olmamayı öğrenir. Sosyal bir varlık olarak toplumsal birlikteliğe inanır ve hukuk kurallarını ilke edinir. Hukuk üstünlüğünü sınıfta da yerleştirir. Kuralları öğrencilerle birlikte alır ve eşit olarak uygulanmasının teminatı olur. Seçme özgürlüğünün insanı insan yapan en temel faktör olduğunun farkındadır. Sınıfta kararları alırken görüş alır, oylama yapar, tercihlere saygı duyar.

İstenmeyen davranışları ceza yoluyla çözmeye çalışmaz. Anlamaya, yol göstermeye ve hatanın tekrarlanmamasına çalışır (Yapıcı, 2007).

Otoriter öğretmen, tek doğru, tek düşünüş ve tek yetkiyi temsil eder. Öğrenciler için en iyisine o karar verir. Sınıfın tek hakimi ve dersin tek yöneticisi durumundadır. Katı bir disiplin sürdürür. Ders sırasında izinsiz hiçbir şey yaptırmaz ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarını sürekli olarak kontrol altında tutar. Kayıtsız şartsız itaat ister. Ceza sistemine sık sık başvurur. Övgüye çok az yer verir. Notu bir silah olarak kullanır. Öğrencilerle ilişkilerde mesafeli, bazen de serttir. Dersi kendisi hazırlar ve kendisi yürütür. Öğrenci davranışlarında, belli kuralların mutlaka uygulanmasını ister ve bunlardan kesinlikle taviz vermez. Başarının böyle geleceğine inanır. Öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem vermez. Aktif ve konuşan odur, öğrenci pasif ve dinlemededir. Otoriter öğretmenin sınıfında, öğrenci derse zoraki katılır, yapay ve geçici olmakla birlikte sert bir disiplin oluşur. Öğrenciler itaatkâr fakat öğretmenlerinden nefret etme eğilimi içinde olurlar. En küçük sorun ya da eksiklikte öğrenciyi suçlama davranışı görülür. Öğrenci, genellikle korkak ve çekingendir. Öğrenci derste aktif değildir. Grup ruhu yerine bireysellik ön plana çıkabilir. Kişisel arkadaşlık ilişkileri zayıf olur. Öğrencide bağımsız düşünce ve karar verme davranışları geç oluşabilir. Öğrenci öğrenmeye ve okula karşı bir soğukluk hissedebilir. Öğretmen öğrencilerin başlarındaiken başarı ve disiplin iyi, ancak uzaklaştığı zaman durum değişmektedir. Öğrencilerde sorumluluk alma, başlatıcı olma ve konuyla ilgili çok parlak buluşlar ortaya koyma özelliklerinden genellikle yoksun olurlar (Yapıcı, 2007).

İlgisiz sınıf yönetimi profilinde; öğrenciler hareket ve davranış serbestliğine sahiptirler. Öğrencilerin göstermiş oldukları olumsuz davranışlar bile denetimden uzaktır. Öğrencilere, belirli şeyleri yapması, belirli şeyleri yapmaması gerektiği anlatılmamış ya da yeteri kesinlikte belirtilmemiştir. Bu tür sınıflarda öğretim etkinliklerinden ziyade disiplin problemleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ara sıra sert çıkışları, cezalar, kısıtlamalar, gözdağı vermeleri olsa bile, bunlar, çoğunlukla caydırıcı olmaktan ve öğretimi destekleyen bir sınıf yönetimini sağlamaktan uzaktır. Bu tür uygulamalarda öğretmen ve okul yöneticileri tamamen öğrencilerin istek ve etkisi altında hareket etmektedirler.

### *Otokratik Davranış Biçimi*

Otokratik yönetim anlayışında bütün ilkeler önceden belirlenmiş, görevler tek tek önceden yazılmış, çalışma grupları otoriter bir şekilde oluşturulmuştur. Ödüllendirme ve ceza öğretmenin kişisel bakış açlarına göre verilmektedir. Otoriter yönetim ilişkileri, amir-memur arasında olduğu gibi hiyerarşi ilişkilerini belirtir. Bu yönetim anlayışı ve yönetim güdülere emir ve talimatlar üzerine dayalıdır. Bu otoriter ilişkilerin en içteki güdüsü güçtür. Derste hemen hemen soruların tümü öğretmen tarafından sorulur. Bu anlayış, otoriter davranışı tahrik ederek, öğrencilerin de otoriter davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Hesapçıoğlu, 1994).

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda aşırı disiplin uygulamaları vardır. Öğrencinin rastgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıfın "çıt" çıkmaması, ödev yapmayan veya geç kalan öğrencinin derse alınmaması, öğrencilerin birbiri ile karşılaştırılması, öğrencinin suçlanması, fiziksel cezaya başvurulması, eleştirilerde ailenin, etnik kökenin eleştiri kapsamına alınması, öğrencinin ailesine veya okul yönetimine şikayet edilmesi gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Bayrak, 1999). Bu ve benzeri otokratik uygulamalar, sorunları çözmek yerine, daha çok artırır. Örneğin, ailenin öğrenciyi sınıftaki davranışından dolayı cezalandırması, öğrencinin okulu, evde yaşadığı sorunun kaynağı olarak görmesine neden olur ve okula karşı düşmanlık duyguları oluşturur (Glasser, 1999).

Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, karar verme gücünü öğrencileriyle paylaşmaz. Öğretmen karar verir ve daha sonra bu kararları öğrencilere duyurur. Otokratik öğretmenler, karar hakkında öğrencilere düşüncelerini sorabilir ancak bu düşünceler çok önemli derecede unutulmuş bir şeyi içermiyorsa, genellikle kararı değiştirmez. Bu anlayışın temel vurgusu, tüm sürecin, bütün gücü elinde bulunduran öğretmen tarafından işletilmesidir. Bu nedenle otokratik anlayış zaman zaman "ben" yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır (Plunkett and Attner, 1994).

Otoriter tutum, denetimin yüksek, tepkiselliğin ya da duyarlılığın düşük olduğu bir tutumdur. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, onların öğrencilerine sunduklarından daha fazladır. Öğrencilerin istekleri bastırılmaya çalışılır. Otoritenin korunmasına aşırı bir önem verilir, çocuk otoriteye karşı geldiğinde cezalandırılır. Otokratik anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerine değişmez standartlar koyarlar ve öğrencileri bu standartlara göre şekillendirmek, denetlemek ve değerlendirmek

isterler. İtaat etmeye, otoriteye saygı göstermeye, çalışmaya ve geleneksel değerlerin korunmasına aşırı derecede önem verirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel iletişime önem verilmez, öğrencinin özerk bir kişilik geliştirmesi, bireyselleşmesi desteklenmez. Bu anlayışta öğrencinin görüş ve düşüncelerini açıklamasına, benliğini ortaya koymasına, liderlik ve önceliği ele almasına izin verilmez (Dönmezer, 1999). Öğrenciler ile ilişkiler, otokratik anlayış doğrultusunda bireysel ve sosyal anlamda mesafeli tutulur (Bisani,1997). Otokratik yönetim anlayışında olan öğretmenler bilgiyi temel aldıkları için öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri geri plana itilir. Öğrenciler etkileşim sürecinde etkin rol oynamazlar, bu süreçte öğretmen merkezde yer alır (Uluğ,1999).

Otokratik anlayışta gücün odağı öğretmendir ve grup içindeki bütün etkileşimler öğretmene doğru hareket eder. Öğretmen tek başına karar verir ve hedeflerin belirlenmesinde, amaçları başarma süreçlerinde, ilişkilerin belirlenmesinde, cezalandırma ve ödüllendirmenin kontrolünde tek otoritedir (Robbins and De Cenzo, 1998; Mullins, 1996). Öğretmenin gücü ödül ve cezaya dayanır. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesinde korku güdüsü baskındır. Öğretmen, daha çok amaç yönelimlidir (Başaran, 1992).

Otokratik yönetim anlayışında öğretmen amaçların tümünü ve öğretim süreçlerinin çoğunu oluşturmuştur. Sınıfta, öğretmenin bilgisi ya da yönlendirmesi dışında bir olayın gerçekleşmesi olası değildir. Sınıf içinde sıralar genellikle aynı çizgidedir. Öğrenciler ders başladığında oturacakları yerlerde olmalıdırlar ve ders saati süresince yerlerinden hareket etmemelidirler. Öğrenciler ders sırasında sessiz olmaları ve öğretmenlerinin sözünü kesmemeleri gerektiğini bilirler. Otokratik yönetimi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin gerekli bilgiyi edinmeleri için, yalnızca dersini dinlemelerinin yeterli olacağı inancındadırlar. Bu öğretmenler bilgiyi temel aldıklarından dolayı, ders dışı etkinliklere yönelik çaba harcamaz. Çünkü bu tür etkinliklerin öğrencilerin zihnini öğrenmeden başka yönlere doğru çektiğine inanırlar. Öğrenciler de süreç içinde kendilerini güçsüz hissettikleri için etkinlikte bulunmada isteksiz davranırlar. Bu tarz yönetim, başarı motivasyonunu artırmada veya bireysel amaçları oluşturmayı teşvik etmede çok az etkili olur (Hawley, 2000). Otokratik öğretmenler, öğrencileri motive etmek için onları zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik öğretmenlerin, güçlü yanlarının kararlılıkları; öğrencileri motive etmedeki başarısızlıkları zayıf yanlarını oluşturmaktadır (Thompson, 1998).

Otokratik yönetim anlayışında öğretmenler, öğrencilerine talimatları çerçevesinde özgürlük verirler ve öğrencilerin doğrudan denetimleri altında hareket etmelerini isterler (Plunkett, 1996). Bu istekler merkezi kontrol, ödüller, övme veya eleştiri korkusu veya cezalandırma sonucu oluşur. Otokratik bir öğretmen, öğrencilerinin emir ve isteklerine uymalarını ister ve belirli bir sorunun çözümünde kendisinin vereceği kararın, yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğrenciler tarafından gelebilecek önerilerden üstün olduğuna inanır (Hicks ve Gullett, 1981).

Özet olarak, geleneksel öğretmen davranışları, otokratik öğretmenlik kalıbı içinde yer alırlar. Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, öğrenci düşünce ve görüşlerine çok fazla değer vermez. Sınıfta serbest bir tartışma ortamının yaratılmasından kaçınır. Sınıf atmosferinin baskıcı özelliği fazladır. Öğretmen, değerlendirmelerinde tarafsız davranmaz, eleştiri kabul etmez ve dersin tek yöneticisi olarak dersin hazırlanması ve yürütülmesinde bütün sorumluluğu kendisi alır. Sürekli olarak ilişkilerinde katı olan otokratik öğretmen, öğrencilerinden koşulsuz itaat ister. Dersi yürütebilmek için sık sık fiziksel ve psikolojik cezalardan ve kırık not vermekten söz eder (Uluğ, 1999; İlgar, 1996; Tezcan, 1996).

Sınıfta demokratik yaşam, duygu ve düşüncelerin özgürce dışa vurulması, paylaşılması ve yeniden üretilmesi ile anlam kazanır. Sınıf yönetiminde demokratik bir sınıf ortamı yaratma çalışmaları yapılması çok zor olmayan bir sınıf için uygulama olarak görülse de, klasik eğitim sistemini benimsemiş öğretmenler tarafından pek başvurulmayan hatta sevilmeyen bir uygulamadır. Çünkü bu öğretmenler sınıf yönetiminde öğrenciye söz hakkı tanımayı sevmeyen, kendi dediğinin dışındaki uygulamalara karşı otokratik bir yönetimi benimsemişlerdir (Çiftçi, 2004).

İnsanoğlu ilk doğduğunda tümüyle bağımlıdır, bir başkası yardım etmezse yaşamını sürdüremez. Çocuk büyürken tümüyle bağımlı olmaktan başlar ve bağımsız olmanın derecelerine yavaş yavaş ilerler. Büyüdükçe çocuğun bağımsızlık gereksinimi kuvvetlenir; kendi sınırlarını ve gücünü keşfetme çabası içine girer (Cüleloğlu, 2002). Bir kişinin özgürlüğünün başladığı yerde diğerlerinin bittiği düşünülürse; birlikte yaşanan bir yerde özgürlük ve düzenin birlikte ve ölçülü kullanılması gerekir. Öğrencilerde tıpkı öğretmenler gibi düzeni severler ama baskıcı, sıkıcı ve kısıtlayıcı düzen istemezler (Ök, Göde ve Alkan, 2000).

Günlük gözlemler ve araştırmalar çok katı, çok baskılı disiplinin bazen ne denli pasif, ürkek, hemen boyun eğen renksiz ve meraksız kişiler geliştirdiğini veya aksine ne denli saldırganlık yarattığını açıkça kanıtlar (Ekşi, 1982). Öğretmenin ve okul yöneticilerinin yetkeci ve baskıcı davranışları bazı öğrencileri bastırırken diğerlerinin ise baş kaldırmalarına neden olabilmektedir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001). Araştırmalar, disiplinli öğretmenlerin sınıftan ayrılır ayrılmaz ya da tahtaya döner dönmez sınıfın disiplininin bozulduğunu göstermiştir.

### *Otokratik Sınıf Yönetimi Sergilenen Bir Sınıfın Özellikleri*

Genel olarak otoriter sınıf yönetimi gösterilen bir sınıfın özellikleri şunlardır (Hepburn, 1983; Moore, 1989; Kris, 1996'dan akt: Ekici, 2004):

1. Öğrencilere sık sık sıralarında düzenli oturmaları yönünde uyarılar yapılır. Genellikle öğrenciler dersin başında kendi sıralarında otururlar ve dersin sonuna kadar orada oturmak zorundadırlar.
2. Öğrencilere çok nadir olarak izin verilir ve geç kalanlara anlayış gösterilmez.
3. Öğrencilerin, öğretmenleri ile iletişime girmeleri için ortam oluşturulmaz.
4. Güçlü disiplin sağlama ve eleştirisiz uyumlu öğrenciler tercih edilir. Kurallara yanlılıkla uymayan öğrencilerin bu davranışı neden yaptıklarıyla değil, davranışın sonucuyla ilgilenilir veya konu doğrudan disiplin kurulunda çözülmeye çalışılır.
5. Olağandışı durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiğiyle ilgili olarak işaret ve uyarılar verilmez.
6. Öğrencilere çok nadir olarak ödül/motivasyon verilir.
7. Öğretmen, tüm sınıf kararlarını verir. Öğrencilerin hiçbir zaman söz hakkı yoktur.
8. Öğrencilerin, öğrenmelerden uzaklaşmalarına neden olacağı düşüncesiyle, alan gezileri ve sosyal etkinlikler gibi öğrenme aktivitelerinin düzenlenmesine yönelik çaba gösterilmez.
9. Öğrencilerin, gerekli tüm bilgileri öğretmenden ve dersi dinleyerek öğrenecekleri düşüncesi yaygındır.
10. Sınıftaki öğrenciler, derse katılma isteği duymasalar bile yapılan aktivitelere katılmak zorundadırlar. Öğrencilere sadece neyi, ne zaman yapmaları gerektiği söylenir.

### *Otokratik Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları*

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda öğrenciler, kısa bir dönem için etkin ve başarılı olabilmektedirler. Ancak öğrenciler belli bir süre sonra gergin olma eğilimi göstermekte ve öğretmeni korku veren biri olarak algılamaktadırlar. Otokratik yönetim anlayışı, öğrencilerin grupla çalışma ve kendi aralarında güçlü bağlar geliştirmeyi engelleyici nitelik taşımaktadır. Bu durum öğrencilerin, öğretmenlerine bağımlı bir birey haline gelmelerine neden olabilmektedir (Plunkett, 1996). Öğretmenin öğrencileri üzerinde doğrudan baskı uygulaması, tartışmasız otoriteye sahip biri olduğu görüntüsünü sergileyebilir. Ancak bu otorite kısa süreli otorite olarak tanımlanabilir. Öğrenci davranışları öğretmen imajı ile bastırılır ki öğretmen sınıfta olmadığı veya öğretmenin sınıf içinde baskısının hissedilmediği durumlarda disiplin sorunları meydana gelebilir (Robinson, 1980).

Otokratik yönetim anlayışının oluşturacağı güvensizlik ortamı, öğrencilerin doyumсузлук duyması ve eğitim amaçlarına karşı edilgen davranması gibi sakıncalara yol açabilmektedir (Hicks ve Gulet, 1981). Otokratik yönetim anlayışının benimsendiği sınıf atmosferinde, öğretmenin öğrenciler üzerindeki olumsuz nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1996) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci, gerçek disipline yöneltmez. Dersteki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranmaz.
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez.
4. Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler çatışmaya ve kıskançlığa dönüşür.
5. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
6. “Biz” duygusundan çok, “Ben” duygusu gelişir.
7. Derste anlamadan çok ezbercilik egemen olur.
8. Öğrencide derse karşı isteksizlik gelişir ve dersin bir an önce bitmesi istenir.



### *Demokratik Davranış Biçimi*

Demokratik öğretmenlik anlayışı, karar vermede öğrenci katılımını sağlama, otoriteyi paylaşma, çalışma yöntemlerini ve amaçları kararlaştırmada katılımı teşvik etme ve dönüt kullanma eğilimini ifade etmektedir (Robbins and De Cenzo, 1998). Demokratik anlayışta gücün odağı bir bütün olarak gruptadır ve grup içinde geniş bir etkileşim vardır. Öğretmenlik işlevleri öğrenciler ile paylaşılır ve öğretmen daha çok sınıfın bir parçası gibi davranır. Gruptaki bireyler, amaçların belirlenmesinde, karar vermede, süreçlerin ve sistemlerin işletilmesinde daha çok söz sahibidirler (Mullins, 1996).

Bu anlayışta öğretmen sınıfın bir parçasıdır. Davranışın nedenine inmek, öğrenciye dokunmak, öğrencinin kazançlarını dile getirmek, öğrencide sorumluluk bilinci geliştirmek ve onu bir yetişkin olarak görmek, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiği konusu ile içten ilgilenmek, beden dilini kullanmak, övgüde bulunmak, işbirliği becerilerini geliştirmek, öğrenciyi merkez kabul ederek bütün etkinlikleri onlara göre düzenlemek demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin gösterdiği davranışlardır (Bayrak, 1999). Uluğ (1999) demokratik yönetim anlayışını benimseyen bir öğretmenin eğitim yaklaşımını şöyle vurgulamaktadır:

Demokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmenler, öğrenmenin merkezine bilgiden çok öğrenciyi yerleştirirler. Öğretmen, bilgiyi, öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak görür. Asıl olan öğrenci ve onun gereksinimleridir. Öğretim sürecinde öğrencinin durumunun her aşamada dikkate alınması gerektiğini düşünür; süreci bu anlayış çerçevesinde yapılandırır. Belirtilen özellikleri ile demokratik sınıf yönetimi, “öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını” vurgular. Bu yaklaşım daha fazla çaba ve zaman gerektirmesinin yanı sıra öğrenme ve öğretme etkinliklerini daha etkin ve verimli kılmaktadır.

Demokratik sınıfta, öğretmenler olası en iyi biçimde rehberlikte bulunarak karışıklığa izin vermezler. Öğrenciler kuralların düzenlemesine olduğu kadar, ne tür çalışmalar yapılacağına ilişkin kararlara da katılırlar. Öğretmenler alınan kararların öğrencilere yüklediği sorumlulukları, öğrencilerin iyi bir şekilde anlamalarına yardım ederler (Edwards, 1997). Bu yaklaşım, öğretmeni karar verme sorumluluğundan veya öğrenciler üzerindeki gücünden soyutlamaz. Ancak, öğretmenin öğrencileri olumlu önerilerde bulunabilecek ve karar verebilecek bireyler olarak kabul etmeleri gerekir (Hicks ve Gullett, 1981). Zaman zaman “biz” yaklaşımı olarak adlandırılan

demokratik anlayış, sorunları çözmeye yalnızca öğretmen kararlarının geçerli olduğu durumlardan daha etkilidir. Bireyler, kararların onlara zorla kabul ettirilmesi durumundan daha fazla etkililikle, karar verme süreçlerine katıldıkları kararlardan etkilenirler (Plunkett and Attner, 1994; Kubow and Kinney, 2000).

John Dewey, sınıfın havasının açık ve özgür olmasının gerekliliği üzerinde dururken öğrencilerin rahatlıkla soru sorup düşüncelerini ifade etmeleri gerektiğini ve bunun karşısındaki öğretmenin de kabul edici ve açık olması gerektiğini vurgulamıştır (Cafoğlu, 1992). Demokratik bir öğretmen, öğrencileri hem iç hem de dış araçları kullanarak güdülemeye çalışır. Yani, bir yandan öğrencilerin kendi kendilerini güdülemesini sağlarken, diğer yandan da ödüllendirme, karara katma ve inisiyatif tanıma gibi yollarla, öğrencileri dıştan güdülemeye çalışılır (Woolfolk ve Nicolich, 1980 ve Moore, 1989 'dan akt: İpek, 1999). Başarısızlıkları cezalandırmak yerine, başarılar ödüllendirilir. Bedensel ceza uygulanmaz. Bedeni ceza uygulama yerine, istenilen davranışın kazandırılması veya istenmeyen davranışın azaltılması veya söndürülmesi için kanıt göstererek inandırma, mahrum bırakma gibi disiplin yöntemleri uygulanır (Kulaksızoğlu, 2001). Sınıfında her öğrencisine eşit davranan, öğrencisinin bireysel farklılığını bilen, sınıfta tatlı sert olan, öğrencisine asla dayak atmayan ve öğrencisini notla tehdit etmeyen öğretmen demokratik öğretmendir. Zamanı iyi kullanma ve öğrenciyi objektif olarak değerlendirme, demokratik öğretmende aranan diğer iki özelliktir (Küçükahmet, 2003).

Genel olarak demokratik yönetim anlayışında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verilir ve öğrencilere güven duyurulur. Eleştirilere önem verilerek, bu davranış teşvik edilir. Değerlendirmelerde nesnel davranılır. Dersin asıl hazırlayıcı ve yürütücüleri öğrencilerdir. Öğretmen bu konuda yalnızca yönlendiricidir. Öğrenciler gruplar halinde çalıştırılır ve sorumluluk hem bireylere hem de gruplara yüklenir (Tezcan, 1996).

### *Demokratik Sınıf Yönetimi Sergilenen Bir Sınıfın Özellikleri*

Genel olarak demokratik sınıf yönetimi gösterilen bir sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996'dan akt: Ekici, 2004):

1. Sık sık kuralların arkasındaki nedenler açıklanır. Düzeni bozan öğrenci olursa kibarca uyarılır, ancak kesinlikle azarlanmaz. Ciddi olarak düşünülmesi gereken kurallardan sonra disiplin cezası uygulanır.

2. Sözel iletişime ve kritik eleştirilere açık bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler, bir öneri veya soruları olduğunda tartışmaya girebilirler.
3. Öğrencilere karşı sıcak, verimli ve anlayışlı davranışlar gösterilir.
4. Etkinliklere yönlendirme yoğundur ve yerinde ödüller verilir. Sık sık ödevlere öneriler yazılır ve öğrenciye pozitif etki yapabilecek notlar verilir. Öğrenciye proje ve diğer çalışmalar için rehberlik yapılır.

Demokratik bir sınıf ortamı, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemli bir etkindir. Öğretmenlerin aşağıdaki davranışları sergilemesi, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasına önemli katkılar sağlayabilir (Yağcı, 2004).

1. Sınıf etkinliklerini planlarken öğrencilere eşit söz hakkı vermesi.
2. Öğrencilerin hem öğretmenin, hem de birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba harcaması.
3. Öğrencilerin, görüşlerini özgürce açıklamalarında olanak sağlanması.
4. Öğrencilerin, eleştiride bulunabilmelerini sağlayacak ilişkiler kurması.
5. Başarı değerlendirmesinde nesnel olması.
6. Öğrencilerin, haklarını savunabilmelerine olanak sağlaması.
7. Öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etmesi.
8. Sınıf içinde öğrencinin kişiliğine yönelik söz söylemekten kaçınması.
9. Öğrencilerin anlamadığı noktalar üzerinde durması.
10. Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması.
11. Öğrencilerin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapması.
12. Öğrencilerin, belirlenen çalışma konularını özgürce seçmelerine olanak sağlaması.
13. Öğrencilerin, olaylara çok yönlü bakmalarını sağlaması.

### *Demokratik Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları*

Demokratik ortamda bulunan öğrencilerin daha başarılı oldukları ileri sürülmektedir. Yine bu öğrencilerde ahlaki gelişimin de yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Demokratik anlayış, öğrencilerin kendine güvenen, yaratıcı ve sosyal yönden gelişmiş bir birey olmalarına yardım eder. Bu tür ortamlarda bulunan öğrenciler, daha özerk, daha bağımsız bir kişilik geliştirirler; kendi haklarını ve çıkarlarını koruyabildikleri gibi, işbirliği ve dayanışma içine girebilirler (Dönmezer, 1999).

Demokratik yönetimin uygulandığı sınıflarda, grup bilinci gelişmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecine katılımı ve doyum düzeyleri yüksek ve etkindir. Bu özellikleri ile demokratik sınıf yönetimi, öğrencinin demokrasi değerleri ile yoğrulması, demokratik yaşama hazırlanması amacına hizmet eder (Uluğ, 1999). Demokratik ortamda bulunan öğrencilerde saldırganlık ve düşmanlık duygularının en düşük düzeyde olduğu ve doyum düzeylerinin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca demokratik sınıf ortamında bulunan öğrencilerin, karar verme ve iç denetim yeterlikleri olumlu yönde gelişebilir (İlgar, 1996).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilerine karşı kabul edici tutum sergilemeleri, olumlu değerlendirmeler yapmaları, koydukları kuralları açıklamaları ve bu sınırlar içinde onlara özgürlük vermeleri özsaygının oluşmasını sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin övgülerini ve beğenilerini açıklamaları, öğrencileri ile ilgilenmeleri, cezaya başvurmamaları, özsaygıyı ve sosyal yönden istenilir olmayı artırıcı bir işlev görmektedir (Dönmezer, 1999). Öğretmen ile çocuklar arasında olumlu bir ilişkinin kurulması, sınıf içi ilişkilerde kaygı ve çatışmanın düşük olmasına yol açar. Öğretmenleri ile güvenli bir bağ kurmuş olan öğrencilerin kendi kendilerinden ve yaşamdan memnun oldukları ve stresli yaşam koşullarına karşı daha az olumsuz tepki gösterdikleri ileri sürülmektedir. Genel olarak demokratik yönetim anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu olarak nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1996) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
2. Anlayarak öğrenir, öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
3. Öğrencide iç denetim yeterliği gelişir.
4. Öğrenciler arası ilişkilerde işbirliği duygusu gelişir.
5. Öğrencide sorumluluk bilinci gelişir.

6. Öğretmene ve kendine güven oluşur.
7. Öğrencide düşünme ile eylem arasında uyum gelişir.

### *İlgisiz Davranış Biçimi*

İlgisiz davranış biçimi, sınıf içi etkinliklerde belirsizliği, güçsüzlüğü, düzensizliği, başıboşluğu ve yönlendirme yetersizliğini ortaya çıkaran davranışları tanımlamaktadır. Bu tür yönetim, sınıf içi etkileşimin öğretimsel değerinin farkında olmayan, öğretmenlik meslek yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından sergilenir (Uluğ, 1999).

İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmen, öğrenciler üzerinde çok az kontrol kurar ve istekte bulunur. Öğrencilerin düşünmeden yaptıkları hareketlerini ve isteklerini kabul eder ve davranışlar üzerinde baskı oluşturmazlar. Böyle bir sınıf, “kendi düşüncenizi gerçekleştirin” şeklinde tanımlanır (Hawley, 2000). İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenin öğrenciye ve eğitime yönelik tutumunu Uluğ (1999) şöyle anlatmaktadır: İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenler, yapılan öğretim etkinliklerinde öğrencilere yol göstermeden onları kendi başlarına bırakma eğilimindedirler. Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını anlama ve tanıma isteği duymaz, öğretmenliği sevdiği için değil başka bir iş seçeneği bulamadığı için yapmaktadır. Sınıf yönetimi becerisi düşüktür. Plan ve düzen anlayışı gelişmemiştir. Eğitimde ilkesiz olduğu için, davranışları arasında tutarsızlıklar vardır. Öğrenci değerlendirmesinde nesnel değildir. Öğrencileri ve onların duygularını dikkate alıyormuş gibi görünse de bu yanıltıcıdır. Okulun programı, dersin amaçları, öğrencilerin gereksinimleri, sınıf içi davranışları onu ilgilendirmez. Öğrencilere karşı katı değil ancak yakın da değildir. Kendi ilgi ve gereksinimleri her şeyden daha önemlidir. Eğitime ilişkin kurallara ve eğitim etiğine saygı göstermez, disiplin anlayışı oturmamıştır.

İlgisiz veya tamamen serbest bırakma durumlarında, hem denetim hem de öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine karşı gösterilen tepki çok düşüktür. Öğretmenler, öğrencilerine yeteri kadar zaman ayırmazlar. Onlar için yeterli düzeyde çaba göstermezler ve ellerinden geldiği kadar onlarla az ilişki kurarlar. Öğrenciyi kendilerinden uzak tutarlar; eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ilgi ve isteklerini bir engel olarak görürler (Dönmezer, 1999).

İlgisiz davranış biçimi, öğretmenin öğrencilerle hiç ilgilenmediği özellikleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin sorularına “sen nasıl istiyorsan öyle yap”, “ikide bir beni rahatsız etme”, “ne çok soru soruyorsunuz”, “ herkes serbest çalışsın” vb. yanıtlar verilerek öğrenciler idare edilmeye çalışılır. Bu tür sınıf yönetimi anlayışlarının yaygın olduğu sınıflarda; kural yokluğu, ödevlerin zamanında teslim edilmemesi halinde öğretmenin rahatsızlık duymaması ve sınıfta öğretme ortamı yaratma girişimlerine yer verilmemesi sık gözlenen durumlardır (Bayrak, 1999). Bu yönetim anlayışında, öğrenci ile ilgilenilmez, ona yardım için hiç ya da yeterince çaba gösterilmez. Öğrenciler çoğu zaman kararsız ve hareketsizdirler. İlgisiz yönetim anlayışını bir sınıf yönetimi anlayışı olarak görmek doğru değildir. Çünkü, burada bir “eğitim”den çok, “eğitimsizlik” durumu söz konusudur (Hesapçioğlu, 1994).

İlgisiz davranışlar sergileyen öğretmenler, “düşük yoğunluklu” öğretmen profiline sahiptirler. Zaman zaman, kendi öğrencisi üzerinden özel ders gibi çeşitli yollarla çıkar sağlamaktan kaçınmayabilirler (Uluğ, 1999). Bu yönetim anlayışında, öğrencilerin öğretim sürecine katılımı göstermelik ve etkisizdir. Genel olarak ilgisiz öğretmenler, öğrencilerle ilgilenmez ve rehberlik yapmazlar. Çalışmalarında, amaçsızlık ve plansızlık egemendir. Değerlendirmeleri tutarlı değildir. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve tutarsızlık ortamı yaratırlar (Tezcan, 1996).

### *İlgisiz Davranış Biçiminin Öğrenciye Yansımaları*

Bu davranış biçiminde, öğretmen süreçte yer almadığı durumlarda grubun yönsüz ve kontrolsüz kaldığı öne sürülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bunalıma düşmelerine ve kaosu ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Hicks ve Gullett, 1981). İlgisiz yönetim anlayışı, aşırı göz yummadan dolayı, öğrencilerin sosyal yeterlik ve kendini kontrol etme eksikliğine neden olabilmektedir. Öğretmen bu derece izin verici olduğunda, öğrenci için sosyal kabul edilebilir davranışı öğrenmek zorlaşmaktadır. Öğrencilere yönelik çok istekte bulunulması ise başarıya dönük motivasyonun düşük olmasıyla sonuçlanabilmektedir (Hawley, 2000).

Bu tür öğretmen davranışının eğitim bakımından bir değer taşımadığı söylenebilir. Bu tür davranışların genel olarak öğrenciye etkilerinden bazılarını Tezcan (1996) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci derste serbest kalır.
2. Derste belli bir amaca yöneltilmediklerinden, yaşamda de belli bir amaca yönelemez.
3. Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
4. Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır.
5. Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

İlgisiz yönetim ortamında bulunan öğrencilerin güdü ve eğilimlerini denetlemede yetersiz oldukları, sosyal sorumluluk ve bağımsızlık düzeylerinin düşük olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenciler sınıf, okul ve toplum kurallarını öğrenmede zorluk çekebilmektedirler ve bu durum ilişkilerine yansiyarak, ilişkide buldukları insanların rahatsız olmalarına neden olabilmektedir. Vurucu, kırıncı ve saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Genel olarak bu anlayış içinde yetişen çocukların iç denetimden yoksun, doyumsuz, kurallara uymada güçlük çeken, hep almaya alışmış, bu nedenle, paylaşma ve işbirliği yönünden yetersiz oldukları söylenebilir (Dönmezer, 1999).

### *Davranış Biçimlerinin Karşılaştırılması*

Öğretmenlerin yönetim davranışı ve yönetim anlayışları öğrenciler tarafından sergilenen performans düzeyini ve eğitim etkinliklerine yönelik çabaları etkilemektedir (Mullins, 1996).

Yapılan birçok araştırmanın genel olarak ulaştıkları sonuçlar, otoriter davranışların kısa dönemde, demokratik davranışların ise uzun dönemde bireylerin performansı üzerinde etkili olduğu, ilgisiz davranışların ise her koşulda düşük etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır ( Robbins and De Cenzo, 1998).

Öğretmenler otokratik davranışları sergilerken sıklıkla, “denetim”, “cezalandırma”, “gözdağı verme”, “sınırlar koyma”, “zorlama”, “kuralları hatırlatma”, “sert olma”, “kınama”, “emir verme”, “isteme” vb. terimleri kullanmaktadırlar. Buna karşın demokratik davranışlar sergileyen öğretmenler bu ifadeler yerine “sorun çözme”, “etkileme ve etkilenme”, “işbirliği yapma”, “ortak bir amaçta birleşme”, “birlikte karar verme”, “öğrencilerle çalışma”, “karşılıklı anlaşmalar yapma”, “gereksinimleri

karşılama”, “bir sonuca varmak için tartışma”, “tarafsız olma”, “demokratik davranma” gibi terimler kullanılmaktadırlar (Gordon, 1999).

Eğitimden arzulanan demokratik davranışlar, sınıf ortamında düzensizlik anlamına gelmez. Demokratik anlayışın temelinde düzen, iş disiplini ve sorumlulukları yerine getirme yer alır. Bu düzen ve sorumluluklar, öğrenci tarafından içselleştirilmiş, birlikte ve özgürlük içinde oluşturulmuş bir düzendir. Bu anlayışın temelini özgürlük eğitimi oluşturur. Özgürlük eğitimi, özgürlüğün verilmesi ve öğrencinin çeşitli gelişim aşamalarında özgürlüğü kavrayacağı ödevlerin yaptırılması yolu ile gerçekleşir (Hesapçioğlu, 1994). Sisteme uyan itaatçi askerler yetiştirmekten çok, eylemlerinden sorumluluk duyan, nitelikli kararlar alabilen, bağımsız davranabilen, çevresini sorgulayan ve insanlara saygı gösteren bireyler yetiştirmek, öğretmenlerin ve eğitimin temel amacı olmalıdır (Parkay and Hardcastle, 1987).

Türkiye’de eğitimin demokratikleşmesi ve bireylerin demokratik yeterliklere özgürleşerek sahip olması sorunu öğretmenlerin demokrasiyi benimseyip bir yaşam biçimi haline getirmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Demokrasi eğitimine ne kadar ağırlık verilirse verilsin, sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkileri demokratik olmadıktan sonra demokrasinin yaşama geçmesi ve demokratik yaşam kültürünü kazanmış bireyleri yetiştirmek olanaksız olacaktır (Şimşek, 2000). Öğretmenin sadece bilgi kaynağı olduğu eğitim sürecinde, olgun ve seven bir insan varlığıyla sağlanan ve insani değerleri vurgulayan bilgi, çağdaş kapitalist toplumlarda ihmal edilmektedir. Kapitalist toplumlarda bireyler, sıradan insanlara, kendilerinin ulaşmadıkları doyumu sağlayan film yıldızları, futbolcular, mankenler veya işadamları gibi bireylere hayranlık duymaktadırlar. Bireylerin sergilediği bu davranış, toplumların insansal değerlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Eğitim sistemlerinin bu doğrultuda en önemli görevi, bireylere kolay yoldan doyuma ulaşan bireyler olarak değil, demokratik insani değerleri benimseyen bireyler olarak başarıya ulaşabilecekleri inancı ve yeterlikleri kazandıracak olanakları sağlayabilmesi olmalıdır (Fromm, 1982).

Öğretmen, “düşünmeyen, suskun, tartışmayan, eleştirmeyen, sorgulamayan, bağımlı, edilgen öğrenci mi; düşünen, eleştiren, tartışan, hayır diyebilen, bağımsız etkin öğrenci mi” istemektedir. Öğretmenin bu konudaki seçimi bireyin bireyselleşmesinden, toplumun demokratikleşmesine uzanan bir süreçte olumlu ya da olumsuz ama çok önemli bir rol oynayacaktır (Demirbolat, 1999).



### *Sınıf Yönetim Modelleri*

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Başar, 2005). Bir diğer gruplandırmaya göre ise sınıf yönetiminde karşılaşılan yönetim modelleri; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlıkta ele alınmaktadır (Kaya, 2003; Erdoğan, 2003; Sarıtaş, 2003). Öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından hareketle farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi zaman ve duruma göre farklı yaklaşımlardan yararlanabilir (Demirtaş, 2005). Aslında sınıf yönetimi yaklaşımları ile sınıf yönetimi modellerini keskin sınırlarla ayırmak zordur. Çünkü sınıf yönetimi modelleri de kendi içinde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlardan oluşmaktadır. Ancak ilgili literatüre bağlı kalınarak sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak incelenmiştir.

#### *Önlemsel Model*

Önlemsel model, sınıfta sorun olabilecek her türlü durumu önceden kestirebilecek bir sınıf düzeni oluşturma esasına dayanır. İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için kurallar konulur (Başar, 2005). Sınıfta karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili önceden planlı önlemler alma modeli şeklinde de açıklanabilir. Ancak önlem alma işi abartılı ve öğrenciyi sıkacak boyutta olmamalıdır. Öngörülmeleyen durumlarda etkisi olamamaktadır. Ayrıca aşırı önlem alma yaklaşımı, önlemlerin içinde boğulmaya da neden olabilmektedir. Bu modelde öğretmen olayların sonuçlarından çok nedenleri üzerinde durur ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye değil olaya yöneltir. İstenmeyen davranışlara karşı daha çok sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanır. Önceden planlama ile bu model kullanıldığı takdirde, sınıfta istenmeyen durumların ortaya çıkması önlenebilir (Şentürk, 2006).

#### *Gelişimsel Model*

Gelişimsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin sınıf yönetimi esnasında dikkat edilecek ana unsur olarak görüldüğü sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2005). Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evrelerine uygun olarak sınıf içi etkinliklerin tasarlanmasıdır. Gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklenmesi başarıyı artıracaktır. Dersleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak planlama ve uygulama, sınıftaki kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluklar verilirken onların gelişim

özelliklerini ön planda tutma, öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar isteme ve bekleme, çeşitli etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate alma bu modele uygun öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2006).

### *Tepkisel Model*

Tepkisel model, istenmeyen öğrenci, davranışını ödül-ceza türü etkinliklerle gidermeye çalışan sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenin tepki vermesi şeklinde gelişir. Öğrenci ile iletişimde istenmeyen sonuçlar doğurabileceği için eleştirilmektedir. Gruptan çok bireye yönelen, klasik sınıf yönetimi yaklaşımlarını içerir. Tepkisel model kullanılırken her tepkinin bir karşı tepkisi olacağı unutulmamalıdır. Tepkisel modeli çok sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2005). Burada sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışların değiştirilmesi amaçlanır. Öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yöntemine başvurması, kuralları amaç haline getirmesi ve tartışmasız uygulanmaya çalışması tepkisel modele uygun olarak gösterilen sınıf yönetimi davranışlarıdır (Şentürk, 2006). Dersin akışını bozabilecek bir davranışa anında tepki verilir. Ancak çok sık kullanılması doğru değildir. Bu modele uyan davranışların olabildiğince düşük düzeylerde gösterilmesi gerekir. Öğrencilerin sorunlarına müdahale etmek yerine, onlara sorunlarını çözme konusunda destek verilmelidir. Böylece öğrencilerin bağımsız iş görebilme ve yaratıcılık becerileri de geliştirilmiş olacaktır. Öğrenciye ceza vermek yerine, ona kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini öğretmek eğitim açısından daha faydalı bir öğretmen davranışıdır (Temel, 2006).

### *Bütünsel Model*

Sistem modeli olarak da adlandırılan bu model önlemsel modele öncelik vermekle birlikte, gerekli durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini öngörür (Başar, 2005). İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için bunlara sebep olan durumlar ortadan kaldırılır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hareket edilir (Başar, 2005). Bu modelde öğretmen bütün modelleri durumsal anlayışla sergiler. Ayrıca sınıfın çevresiyle birlikte ele alınması da bu modelin özelliklerindedir. Burada öngörülen öğretmen davranışı, tepkisel modele dayalı davranışların en düşük düzeylerde, önlemsel ve gelişimsel modele dayalı

davranışların ise en yüksek düzeylerde gösterilmesidir (Martin, 2000'den akt: Şentürk, 2006).

Öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru olarak seçmesinde ve uygulamasında okulun da büyük etkisi vardır. Türnüklü (2005)'nün belirttiğine göre, İngiltere'de neredeyse tüm okulların tüm okulların bir davranış yönetme politikası vardır. Öğrenciler okul öncesi eğitimlerine başladıklarından itibaren bu politikaya uygun terbiye edilirler. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça yüksek düzeydedir. Ülkemizde ise öğretmenler kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle kendilerine has bir sınıf yönetimi tarzı oluşturmaktadırlar. Okulların ortak bir davranış yönetme politikası oluşturması, öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru seçebilmesi adına önemlidir.

### *İlgili Araştırmalar*

Bu bölümde sınıf yönetiminde öğretmen davranışları, sınıf yönetim becerileri ve sınıf yönetim modelleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

#### *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışları İle İlgili Araştırmalar*

1960-61 yılında, İzmir Eğitim Enstitüsü'nde, 72 öğretmen adayı ve altı öğretmen üzerinde bir araştırma yapan Kocaçınar (1966), iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmadan elde ettiği sonuçlara göre, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler; güler yüzlü ve neşeli olmak, adil olmak, kültürlü ve bilgili olmak, sağlam karakterli olmak, öğrenciyi tanımak ve sorunlarını çözebilmek, sade giyinmek, psikoloji kültürü sağlam olmak, içten ve sempatik olmak, çevresine saygı telkin edebilmek, demokratik anlayış sahibi olmak, planlı çalışma alışkanlığına sahip olmak, mesleki formasyon ve kültür sahibi olmak, yaratıcı olmak, sabırlı ve anlayışlı olmak, sağlıklı olmak, notu tehdit aracı olarak kullanmamak, tarafsız olmak, davranışları ölçülü olmak, devrimci olmak, ders dışı etkinliklere yer vermek ve öğrencilerini iyi tanıyabilmek olarak açıklanmıştır.

Başaran (1978) belgesel tarama niteliğinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre iyi bir öğretmenin özelliklerini üç ana bölümde sınıflandırmıştır; karakter yönünden, toplumsal uyum yönünden ve öğretim yönünden. İyi bir öğretmenin karakter yönünden; öğrencilerini sevme ve öğrencileriyle bir arada vakit geçirmekten mutluluk duyma, öğrenmekten zevk alma, sorumluluk duygusuna sahip olma, korku

ve kaygılardan sıyrılma, sağlıklı olma, duygusal olarak olgun olma, şakadan anlama ve hoşlanma, sabırlı ve sinirlerine hakim olma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Toplumsal uyum yönünden öğretmenlerin; öğrencilerini olduğu gibi kabul etme, öğretmenlik mesleğine uygun yaşama, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğrencilerini bir araç olarak kullanmama, öğrencilerini anlamaya çalışma ve onlara saygı gösterme özelliklerini sergiledikleri belirlenmiştir. İyi bir öğretmenin öğretim yönünden özellikleri ise; öğrencilerine gerçekleri sunmaktan çekinmeme, planlı çalışma, anlamaya önem verme, öğrenme ilkelerini anlama ve kullanma, öğrencilerinin düşüncelerini dersinde kullanma, öğrencilerine yardım etme, konuları öğrencilerin ilgilerine ve yaşamlarına dayandırma, yapıcı bir disiplin uygulama, disiplin sorunlarını ortaya çıkmadan önleme, kendini yetiştirmeye önem verme ve toplumsal etkinliklere katılma biçiminde belirlenmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu, “sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi” çalışmasında, Kısakürek (1985) sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf içi düzenin oluşturulması, eğitim etkinliklerinin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre planlanması, derse ve tartışmalara öğrencilerin katılımının sağlanması, dersin gurup çalışmaları ile yürütülmesi öğrenci başarısına olumlu yönde etkili olurken; öğretmenin derste katı kurallar koyması ve hoşgörüsüz davranması öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

“On yıl öncesine kıyasla öğretmen davranışları” adlı araştırmasında Ertürk (1986), 1960-1970 yılları arasında istenilen ve istenmeyen öğretmen davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışmada demokratik yönetim anlayışı bünyesinde, öğretmenlerin çoğulcu insan anlayışı yerine otoriter insan anlayışının yaygınlaştığı, otoriteye hem karşı çıkma hem de uyma davranışlarının artmış olduğu, yeterince demokratik olmadıkları, öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşmış oldukları, eğitim sistemine ilgisiz kaldıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

“Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Demokratik Tutum ve Davranışları” adlı çalışmasında Büyükkaragöz (1990), Türk eğitim sisteminde demokratik eğitimin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler yeterli düzeyde demokratik tutum sergilememektedir. Öğretmenlerin öğrencilere göre daha fazla demokratik tutum sahibi oldukları saptanmış il ve ilçe merkezindeki öğretmenler arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

“Demokratik sınıf ortamı açısından öğretim elemanı ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Gömleksiz (1993), üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı ilkeleri açısından davranışlarının karşılıklı olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenciler ve öğretim elemanları demokrasiye yüksek düzeyde inanmakta ancak demokrasi ilkelerini davranış olarak sergilememektedirler. Öğrenciler ve öğretim elemanları arasında ‘insan kişiliğine değer vermek ve insan onuruna saygı duymak esastır’ ilkesi açısından öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Öğretmenlerin demokratik tutumları” adlı çalışmasında Gözütok (1995), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adayları öğretmenlik yapanlara göre daha demokratik tutum sergilemekte; cinsiyet ve kıdeme göre öğretmenler arasında demokratik tutum farkı bulunmamakta, ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve yüksek okul mezunlarına göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin orta öğretimde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek demokratik tutum sahibi oldukları saptanmıştır.

1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçekleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sabırlı ve hoşgörülü davranma, öğrenciye saygılı olma, akıcı ve düzgün konuşma, tarafsız ve eleştiriye açık olma, iş birliği yapma gibi özelliklerin öğretmenler tarafından çok önemli bulunduğu görülmüştür.

“Demokratik eğitim ilkelerinin 1968 ilköğretim programına yansımaları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Otluca (1996), demokratik eğitim ilkelerinin ilköğretimde yeterince uygulanıp uygulanmadığını araştırmıştır. Çanakkale’de görev yapan 135 öğretmenin üzerinde yapılan çalışmada demokratik eğitim ilkelerinin bütün boyutlarda yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin; eleştirel düşünmeyi geliştirme, kararlara katılmayı destekleme, demokratik davranışları geliştirme, bireysel ve grup çalışmalarına önem verme, öğrencilerin soru sormasını teşvik etme, her öğrenciyi kendi özellikleri çerçevesinde değerlendirme ve öğrenciler arasında ayırım yapmama, eğitsel kolların oluşturulmasında demokratik davranma, kurallara uyma bilincini geliştirme, çok yönlü iletişim sağlama gibi demokratik eğitim ilkelerini sınıflarında her zaman uyguladıkları ve demokratik ilkelerin uygulanmasında cinsiyet ve kıdem yönünden bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

“Sınıf içi demokratik eğitimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisi” isimli çalışmasında Yağcı (1997), 1994-95 öğretim yıllarında Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretmenlik sertifikası programına devam eden kimya öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği öğrencilerini deney ve kontrol grubu olmak üzere iki ayrı gruba ayırmıştır. Deney grubunda demokratik eğitim işe koşulmuş, kontrol grubunda ise demokratik eğitim işe koşulmadan konular işlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, sınıfta tartışma ortamının yaratılması, çok sayıda öğrenciye söz hakkı verilmesi ve öğrenci görüşlerine değer verilmesi, öğrencilerin derse katılımlarının yanlış bile olsa dinlenmesi, öğrencilerin görüşlerini ifade edebilmeleri için özgür ortam sağlanması, öğrenciye rehberlik edilmesi, sınıf içinde öğrenciye birebir söz söylemekten kaçınılması, öğrenci katılımı gerektiren öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi demokratik uygulamaların öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde erişilerini ve akademik benlik kavramlarını olumlu olarak etkilediği saptanmıştır.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlilik duygusu ile çalışma grubu, öğrenciye ilişkin inançları, yönetim ve öğrenci kontrol yönelimlerini saptamayı amaçlayan Celep (1998), araştırmaya alınan 310 öğretmen üzerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin %51,6 sı artı-eksi kullanma yöntemi ile sınıfta öğrenciyi öğrenmeye yönlendirdiği, öğrencileri disiplin kuralları ile kontrol altında tutma yoluna azda olsa başvurulduğu dolayısıyla bu yönden demokratik eğilim gösterdikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerinin kendi isteklerine uymalarını isteme, ilişkilerini büyük oranda alt-üst ilişkisine dayandırma ve tek başına belirledikleri kurallara öğrencilerin kayıtsız uymalarını bekleme gibi davranış özellikleri bakımından otokratik eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Demokratik öğretmenin bireysel özellikleri” başlığındaki çalışmasında Küçükahmet (2000), öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin kişilik özellikleri; çağdaş, tarafsız, ön yargılı olmayan, yardımsever, demokratik, güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, giyimi ve konuşmasıyla örnek, sevecen, adil, dengeli, esprili olarak belirlenmiştir.

Sınıf içi demokratik tutum ve davranışlar açısından sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ve kendileri tarafından nasıl algılandıklarını araştıran Demirbolat (1999); sınıf öğretmenlerinin kendileri algılamalarına göre öğrencilerin değerlendirilmesinde not sistemini önemli bir ölçüt olarak kabul etmemeyi “iyi”; her öğrenciye ayrı kişilik

olarak saygı duymayı, önyargıdan kurtulmayı, öğrenciden gelen eleştiriye açık olmayı, öğrenci ile ilişkilerinde nazik olmayı "çok iyi" olarak gerçekleştirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin dörtte üçünün; öğrenciler arası aşırı rekabeti önleme, öğrencinin kendisini disipline etmesini sağlama, fiziksel olarak baskıya başvurmama gibi davranışları "çok iyi" olarak gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine demokratik tutum kazandırma açısından davranışlarını "çok iyi", geleneklerin sınıf içindeki davranışları sınırlandırmasına izin vermeme, öğrencileri okul çalışmalarına özendirme davranışlarını "iyi", öğrencilerin kendilerine göre etkinlik oluşturmaya özendirme davranışlarını "çok iyi" olarak gerçekleştirmektedirler. Eğitimde demokrasiyi uygulama isteği duyma, öğrencileri iş birliğine özendirme gibi davranışları "çok iyi" düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri,"öğrencilerin benlik bilişimi gelişime olumlu katkı", "öğrencilere bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma", "demokratik bir iletişim ortamı yaratma" boyutunda kendilerini çok iyi düzeyde algılamak; ilköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerini orta düzeyde algılamaktadırlar.

Çocukların çalıştıkları ortamların yönetim biçimlerini belirlemeyi amaçlayan White ve Lippitt (1960), araştırmalarının sonucunda; demokratik, otoriter ve ilgisiz yönetim biçimi ortamlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Demokratik ortamlarda bulunan bireylerin düşmanlık, saldırganlık, sorumluluk alma duygularının düşük olduğu; otoriter ortamda bulunan bireylerin düşmanlık duygularının yoğun, ilgisiz ortamlarda ise doyum düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. (Akt.: Terzi, 2001)

Etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan Hildebrand, Wilson ve Dienst (1971), bu araştırmanın sonucunda etkili öğretmenin özelliklerini analitik ve çözümsel yaklaşım, düzen ve açıklık, dinamizm ve istek, öğretmen- bireysel öğrenci etkileşimi, öğretmen-grup etkileşimi başlıkları altında sınıflandırmıştır. Bu verilerin incelenmesi sonucunda etkili öğretmenlerin özellikleri; derse iyi hazırlanma, amaçları açık olarak belirleme, açıklamalarda açıklık, etkili öğretim yöntemleri kullanma, nesnel bakış açısı sergileme, alan bilgisi tam olma, eğitim işinden zevk alma, dinamik olma, sınıf içi etkileşimi düzenleyebilme, kendine güven duyma, özerk düşünebilme ve eleştirileri teşvik etme, etkili mizah kullanma, öğrenci motivasyonunda duyarlı olma, değerlendirmede adil olma, değerli ve yaklaşılabilir bir danışma kaynağı olarak görülme biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan Hutchinson ve Beadle (1992), yaptıkları çalışmada, bir bayan ve bir erkek öğretmenin sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişimini incelemişlerdir. Öğretmenlerin iletişim tarzları ile sınıf iklimini rahatlatabilecekleri; öğrencilerin derslere katılım oranlarının öğretmenlerin iletişim tarzlarından etkilendikleri; öğrencilerin kendilerini grup sürecinde daha rahat, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamanın ve iletişim tarzlarını öğrencileriyle uyumlu duruma getirmelerinin eşitliğe dayanan bir öğrenme çerçevesi ile olabileceği anlaşılmıştır.

Liderlik tarzının gücün kullanımı, öğrencilerin duygusal performansını ve sosyal iklimi nasıl etkilediğini belirlemek için Hong Kong'da 1991-92 öğretim yılında 678 sınıfta okuyan 21622 öğrenci üzerinde bir çalışma yapan Cheng (1994), öğretmenlerin liderlik tarzını, yüksek görev-yüksek ilişkiler, yüksek görev-düşük ilişkiler, düşük görev-düşük ilişkiler, düşük görev-yüksek ilişkiler olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, liderlik tarzının öğrencilerin duygusal performansı ve sosyal iklim ile yakından ilişkili olduğu, sınıflarda dengeli liderlik tarzlarının kullanılmasının öğrencilerin duygusal performanslarını olumlu yönde etkilediği, yüksek görev-yüksek ilişkiler ve düşük görev-düşük ilişkiler uç liderlik tarzlarının bu boyutları zıt yönde etkiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirecek olursak öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranış biçimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma ile ilgili ulaşılan çalışmalarda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyet, sosyo ekonomik çevre ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı; demokratik davranış biçimi açısından öğrenme- öğretim ve karar verme süreçlerinde öğrenci katılımının öne çıktığı; öğretmenlerin demokratik davranış sahibi olmaları gerektiği; demokratik davranış biçiminin, öğrencilerin benlik kavramını ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği; öğretmenlerin yeterli düzeyde demokratik eğilim taşımadıkları, otokratik davranış biçimi açısından öğrencilerle alt-üst ilişkisi içinde oldukları, kararları tek başlarına verdikleri, notu cezalandırma araçları olarak gördükleri; otokratik davranış biçiminin öğrencileri saldırganlaştırdığı; ilgisiz ortamın öğrenci doyumunu azalttığı; izleyicilerin yeterlik, motivasyon ve deneyim düzeyine göre değişebileceği ve kişiliğin olduğu en önemli devre olan ilköğretim düzeyinde demokratik davranış biçiminin kullanılmasının faydalı olacağı sonuçları elde edilmiştir.



### *Sınıf Yönetimi Becerisi İle İlgili Araştırmalar*

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri adlı yüksek lisans tezinde Erol (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getiremediklerini ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve yine kadın öğretmenlerin daha hassas davrandıkları ortaya çıkmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışlarını karşılaştırdığı araştırmasında Alkan (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma adlı doktora tezinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunlara ek olarak Yalçınkaya ve Tonbul (2002), ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri adlı araştırmada, sınıf yönetimi becerilerinin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan Günay (2003), sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasında, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna benzer Gündüz (2001), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Korkmaz (2007), ilköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma adlı yüksek lisans tezinde, eğitim ve öğretimi etkileyen sınıf içi uygulamalara ilişkin, öğretmen algıları ile öğrenci görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kutlu (2006), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf ortamının düzenlenmesi ve ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya çalışmıştır. Kadın öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının sık olduğu görülmüştür. Araştırmacı erkek öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az olmasını, onların baskıcı bir sınıf ortamı oluşturması ile açıklamaktadır. Kadın öğretmenler sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla karşılaştıkları için ödül ve ceza içeren yöntemleri daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları az yer tutmasına karşın, öğrenci devamsızlığı ve saygısız davranışlar ile daha fazla karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin, erkek öğretmenlerden korkmaları, onlara olan sevgilerinin azalmasına, mazeretsiz devamsızlık yapmalarına ve saygısız davranışlar sergilemelerine neden olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için kullandıkları yöntemlere, sınıf ortamının düzenlenmesine ve sınıf ikliminin olumlulaştırılmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Özgün (2008), araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri adlı yüksek lisans tezinde Yalçın (2007), ortaöğretim okullarından genel lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik

tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı yüksek lisans tezinde Akın (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin deneyim sürelerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiğini, deneyim süreleri 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin deneyim süreleri 21-30 yıl olanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet adlı yüksek lisans tezinde Alkan (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini belirlemeyi ve bu yöntemleri uygulama sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren davranışları kullanıp kullanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde en olumlu davranış sergileyen öğretmenlerin deneyim süreleri 11-20 yıl olan öğretmenler olduğu görülmüştür. İstenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde en az olumlu davranış sergileyenlerin ise deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir başka araştırmada İlgar (2007), İstanbul'da özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı uygulama sonucunda, öğretmenlerin deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, deneyim süreleri 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, deneyim süreleri 1-5, 6-10, 11-20 ve 21-25 yıl olanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu, deneyim süreleri 11-20 yıl olan öğretmenlerin de, deneyim süreleri 1-5 ve 6-10 yıl olanlardan sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Martin ve Shoho (2000), öğretmen karakteristiklerinin sınıf yönetimi stilleri üzerindeki etkisi adlı araştırmada, öğretmen özelliklerinin sınıf yönetimi stilleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşları ve deneyim süreleri arttıkça sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli oldukları belirlenmiştir.

Yalçın (2007), genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin, deneyim sürelerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak Yalçınkaya ve Tonbul (2002) da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf yönetimi becerisi ile ilgili ulaşılan araştırmaların bazılarında cinsiyete göre, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha hassas oldukları, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, bazı araştırmalarda ise sınıf yönetimi becerisinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Araştırmalarda deneyim süreleri dikkate alındığında bazı araştırmalarda deneyim süresi az olan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu, bazı araştırmalarda ise deneyim süresi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu görülmüştür.

### *Sınıf Yönetimi Modelleri İle İlgili Araştırmalar*

Kazu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme, gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğret vermeye ayırma, öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma, beden diliyle öğrenciyi uyarma ve öğrencinin yerini değiştirme, ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşme stratejilerine "orta" derecede başvurdukları belirlenmiştir.

Türnüklü ve Yıldız'ın (2002) öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı, en çok göz kontağı kurmaya çalıştıkları; ayrıca öğrenciyle davranışı hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse motive etme gibi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Clunies-Ross ve Little, (2008) araştırmalarında, sınıf yönetiminde tepkisel yönetim stratejisinin kullanılması ile öğrenci davranışına olumsuz tepki gösterme arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bununla beraber, önlemsel yönetim stratejisi ile "yüksek göreve dönük öğrenci davranışı" arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan araştırmacılar, olumlu öğretmen tepkileriyle, öğrencilerin yüksek göreve dönük davranışları arasında da anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Şentürk, (2006) öğretmen adaylarının, uygulama liselerindeki uygulama rehber öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada, uygulama rehber öğretmenlerinin, öğrencilerinin gelişim özelliklerini büyük oranda dikkate aldıklarını ve gelişimsel modele uygun davranışları yeterli düzeyde kullandıklarını; önlemsel modele dayalı davranışları kullanma düzeylerinin beklenenin altında kaldığını; tepkisel modelde yer alan davranışların önemli bir bölümünü beklenenden daha yüksek düzeylerde kullandıklarını ve sınıf yönetimine bütünsel (sistemik) bir yaklaşım göstermediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Anadolu liselerindeki uygulama rehber öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerinde yer alan davranışları genel liselerdeki uygulama rehber öğretmenlerine göre daha uygun düzeylerde kullandıkları, uygulama rehber öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları arasında öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeşilyurt ve Çankaya'nın (2008) araştırmasında otorite kullanmadan sınıf yönetme, kaos ve kriz yönetimini başarıyla uygulama, ödül ve cezaya sıkça yer verme konularında öğretmen niteliklerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, yeni müfredat ve değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansımaları araştıran Özpolat ve Bayındır (2007), sınıf öğretmenlerinin yeni anlayışa göre sınıfın yönetilmesinde çoğunlukla öğrenci ve öğrenme merkezli hareket ettiklerini saptarken, branş öğretmenlerinin ise bu konuda zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Turanlı, (2010) araştırmasında, yaşanan sorun davranışlarla uygulanan cezaların sıklığı ve katılığı arasında ilişkiler olduğunu göstermiş, öğretmenlerin sıklıkla gözledikleri istenmeyen davranışlara daha sık ve daha katı ceza uyguladıklarını belirlemiştir.

Güleç ve Alkış (2004), öğretmenlerin sınıf kurallarını başlangıçta açıklamasının, öğrencinin kendisinden nasıl bir davranış beklendiğine ilişkin farkındalık sağladığını belirtmiştir. Akın ve Koçak (2007)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin zamanı iyi kullanmada eksikliklerinin olduğu ve sınıfta yönlendirici olabilme becerilerinin düşük olduğu sonucu çıkmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modelleri ile ilgili ulaşılan çalışmalarda, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede beden diliyle konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciyi derse motive etme, öğrenciyle davranışı hakkında konuşma gibi stratejiler kullandıkları görülmüştür.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma genel tarama modelindedir. Türkiye’de özellikle ilköğretim boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ve kullanılan sınıf yönetimi modellerine ilişkin var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmaların sınırlı oluşu ve açıklayıcı, genelleme ve kuramsal araştırmalara yönelik gerekli alan yazının yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimi için temel etken olmuştur.

#### *Çalışma Grubu*

Burdur il genelinde 466 erkek ve 334 kadın olmak üzere toplam 800 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu çalışmada Burdur iline bağlı Gölhisar (85), Çavdır (45), Tefenni (38) ve Altınyayla (27) ilçe merkezleri ile bu ilçelere bağlı köy okullarında görev yapan 195 sınıf öğretmenine ulaşılmış; hedeflenmiş; ancak 170 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ulaşılrken geliş güzel örneklem yöntemi kullanılmıştır.

#### *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

#### *Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Sınıf Öğretmenleri	f	(%)
Kadın	66	43,1
Erkek	87	56,9
Toplam	153	100,0

Tablo 1’e göre, katılımcı sınıf öğretmenlerinin 66’sı (% 43,1) kadın, 87’si (% 56,9) erkektir.

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Çalışma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı*

Yaş Aralığı	f	(%)
30 ve daha az yaş	61	39,9
31-40	46	30,1
41 ve üzeri yaş	46	30,1
Toplam	153	100,0

Tablo 2'ye göre, katılımcı sınıf öğretmenlerinin 61'i (% 39,9) 30 ve daha az yaş, 46'sı (% 30,1) 31-40, 46'sı ise (% 30,1) 41 ve üzeri yaştaadır.

Tablo 3'de sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Çalışma Grubunun Öğretmenlikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Mesleki Kıdem	f	(%)
5 ve daha aşağı yıl	52	34,0
6-10 yıl	19	12,4
11-15 yıl	32	20,9
16-20 yıl	18	11,8
21 ve üzeri yıl	32	20,9
Toplam	153	100,0

Tablo 3'e göre, katılımcı sınıf öğretmenlerinin 52'sinin (% 34,0) 5 ve daha aşağı yıl, 19'unun (% 12,4) 6-10 yıl, 32'sinin (% 20,9) 11-15 yıl, 18'inin (% 11,8) 16-20 yıl, 32'sinin de (% 20,9) 21 ve üzeri yıl öğretmenlik kıdemi bulunmaktadır.

## *Veri Toplama Araçları*

### *Öğretmenlerin Yönetim Anlayışları Anketi*

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemek amacı ile gerekli olan verileri toplamak için Terzi (2001)'nin "öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kullanılan "öğretmenlerin yönetim anlayışları" adlı anket, kullanılmıştır (Ek-4).

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini, ikinci bölüm sınıf yönetimindeki davranış biçimlerine ilişkin soru maddelerini içermektedir. Anket, alan yazından elde edilen bilgilerin yanı sıra eğitim yönetimi ve genel yönetim bilimleri alanında benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilerek 80 maddeden oluşan bir taslak halinde hazırlanmıştır. Daha sonra uzman görüşüne sunulan anket, uzman görüşlerinin en çok onayını alma ve yönetim anlayışlarını en belirgin biçimde yansıtmaya özelliğine göre seçilen 38 maddeye düşürülerek en son hali verilmiştir (Terzi, 2001).

Anketin birinci bölümünde 3 soru maddesi yer almıştır. Kişisel bilgiler olarak adlandırılan bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını ve öğretmenlikteki kıdemlerini belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir (Ek-3).

Anketin ikinci bölümünde üç boyutta ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranış biçimlerini belirleme amacına yönelik 34 maddeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin üç farklı davranış biçimine ilişkin toplam puanlarının belirlenebilmesi için beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için beş seçeneğe göre öğretmenlerin yönetim anlayışlarını sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Seçenekler, "her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok seyrek" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiş. Her seçenek (16. ve 31. maddeler dışında) sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmiştir. Ankette yer alan maddelerin dizilişinde konu olarak ilgili soruların bir arada toplanmasına, böylece anketleri yanıtlayanlarda karışıklığa neden olmamaya özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin otokratik davranış biçimini ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik davranış biçimini ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik 11 maddeye yer



verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz davranış biçimini ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir (Terzi, 2001).

Sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışları anketinin yanıtlanması sürecinde anketin güvenilirliğini artırmaya yönelik 10. ve 16. maddeleri ile 21. ve 33. maddeleri kontrol soruları olarak aynı içerik ve biçimde sunulmuştur. Anket maddeleri aynı olmasına karşın 17 ankette aynı yanıtlayıcıların bu kontrol sorularına farklı yanıtlar verdiği saptanmıştır. Veri toplama aracının ölçme güvenilirliğine hataların karışmasını önlemek amacıyla belirlenen 17 anket de değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra 153 ankette veriler elde edilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri toplama aracının, Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi kullanılarak yapılan güvenilirlik değerlendirme sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Biçimi Düzeylerinin Faktör Yapısı ve Güvenirliği*

Boyutlar	Sorular	Güvenirlik
Otokratik davranış biçimi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	0,736
Demokratik davranış biçimi	12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22,23	0,846
İlgisiz davranış biçimi	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34	0,691

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin otokratik davranış biçimini ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiş. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik davranış biçimini ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik 11 maddeye yer verilmiş. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz davranış biçiminin ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiş. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir. 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği incelendiğinde  $\alpha=0,703$  şeklinde bir değer elde edilmiştir. 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmiştir. Ankette yer alan maddelerin dizilişinde konu olarak ilgili soruların

bir arada toplanmasına, böylece anketleri yanıtlayanlarda karışıklığa neden olmamaya özen gösterilmiştir.

### *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Modelleri Görüşme Formu*

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim modellerini belirlemek için veri toplama aracını geliştirme çalışmalarına ilgili literatür taranarak başlanmış ve öncelikle sınıf yönetimi modellerinde yer alan öğretmen davranışları belirlenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere verilecek yanıtların nedenlerini de içeren 3 kapalı uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek-5). Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak bu metod görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003). Çalışmalar sonucunda, önlemsel, gelişimsel ve tepkisel sınıf yönetimi modellerine uygun olan davranışları ve bu davranışların gerekçelerini ölçen, görüşme formu hazırlanmıştır. Bütünsel modele ilişkin değerlendirmeler ise bu üç gruptaki davranışların kullanım biçimleri ve düzeyleri dikkate alınarak yapılmıştır. Görüşme formu ile 153 öğretmenden veri toplanmıştır. Anketlerin sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin onayı alındıktan sonra anketler bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır (Ek-2).

### *Verilerin Analizi*

Araştırmadaki değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucuna göre, normal dağılımın skewnessi 0'dır. Skewness 0'a yaklaştıkça değişkenin dağılımı normale yaklaşır. Normal dağılımın kurtosisi ise 3'tür. Kurtosis 3'e yaklaştıkça değişkenin dağılımı normale yaklaşır (Ek-1). Bu çerçevede; normal dağılım gösteren anket puanlarına parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistiksel teknikleri; sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini görebilmek amacıyla bağımsız örnek t-testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki davranışlarının yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini görebilmek amacıyla Tek yönlü (One way) ANOVA testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p<0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bölümde, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sırasında öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar birkaç kez okunmuş ve daha sonra her soru için öğretmenlerin evet ve hayır cevaplarına ilişkin belirttikleri gerekçeler her cevabın altına sırasıyla yazılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim modellerinden hangilerini kullanıp kullanmadıkları ve buna ilişkin gerekçeleri incelenmiştir. Sonra benzerlik ve farklılıklarına göre kendi içinde örüntü oluşturan gerekçeler birbiriyle ilişki olarak bir araya getirilip ortak gerekçeler altında toplanmıştır. Bu işlemden sonra en fazla vurgulanan gerekçeden en az vurgulanan gerekçeye göre sıralama yapılmıştır. Analiz sonunda araştırmacı tarafından temalar ve maddeler belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, maddeler frekanslarla verildiği için, bu çalışmada da her temayla ilgili maddeler frekanslarla verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak üzere önceki bölümde açıklanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen verilerin uygun yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri Otokratik Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri otokratik davranış biçimleri ile ilgili veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri otokratik davranış biçimleri.*

Davranışlar	N	$\bar{X}$	SS
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	153	2,36	1,17
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	153	3,09	1,08
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	153	3,68	1,02
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	153	2,73	1,23
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	153	1,74	0,80
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	153	4,17	0,89
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	153	2,89	1,08
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	153	2,88	0,89
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	153	1,68	0,88
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	153	2,68	1,24
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	153	2,48	1,16

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenleri sınıflarında en fazla, “sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır” ( $\bar{X} = 4,17$ ), “eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır” ( $\bar{X} = 3,68$ ) ve “öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım” ( $\bar{X} = 3,09$ ), şeklindeki otokratik davranışları sergilemektedirler. En az ise, “öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum” ( $\bar{X} = 1,68$ ), “derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar” ( $\bar{X} = 1,74$ ) ve “sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim” ( $\bar{X} = 2,36$ ) şeklindeki otokratik davranışları sergilemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal bir dayanağının olması bulgusu, otokratik davranış biçiminin gereği sınıflarında yasal süreçlerden bağımsız hareket edememeleri ve kendilerini yasaların koruyucusu ve savunucusu olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiye yer vermeleri bulgusu, Ertürk'ün (1986) yaptığı araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimden uzaklaştıkları sonucu ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmalar eğitimin bilgi temelli olmaktan çıkarılıp, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Fakat öğrencilerin eğitimdeki amaçlarının sınavlara dayalı olması ve bu sınavların da bilgi ağırlıklı bir yapıdan oluşturulması öğretmenlerin bilgiyi öne çıkartan yaklaşımlarını açıklayabilir. Demokratik yaşam kültürü, bilgiye sahip olan bireyler değil, bilgiye ulaşmasını bilen, yaşamın her boyutunda insanı odak alan ve bilgiyi kendini gerçekleştirme için kullanan bireyler gerektirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakmaları bulgusu, Celep'in (1998) öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkinin ast-üst ilişkisine dayandırıldığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu tür bir etkileşim, öğrencilerin kişilik gelişimini de aynı yönde etkileyecektir. İlköğretim çağındaki çocuklar, hem aileleri hem de okuldaki öğretmenleri tarafından sevilme ve kendilerine değer verildiğini bilmek isterler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; öğrencilerinin kendilerini eleştirmelerinden rahatsız olmaları bulgusu, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin, öğrencilerine yönelik değer yargılarının olumlu olmasının ve kendilerin de öğrencilerden de öğrenebileceklerine inanmalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Elde edilen bulgu, Milli Eğitim

Bakanlığı'nın (1995), Başaran'ın (1978), Küçükahmet'in (2000) ve Hildebrand, Wilson ve Dienst'in (1971) etkili veya iyi öğretmenlerin özelliklerini belirledikleri araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Eleştirilmekten rahatsızlık duyan öğretmenlerin davranışlarının altında, yetersizlik, öğrencileri bir değer olarak kabul etmeme, kendilerine aşırı güvenme ve hata yapmayacaklarına inanma gibi etkenlerin bulunabileceği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; sınıflarındaki öğrencilerinin çekingen ya da saldırgan davranışlar sergilemeleri bulgusu, sınıfta özelliklerini kısıtlayacak bir atmosferin olmadığı ve özgüvenlerini sarsacak bir yaşantı ile karşılaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bulgu Celep'in (1998) öğretmenlerin öğrencileri aşırı disiplin kuralları ile denetim altında tutmaya ara sıra ve daha az düzeyde başvurduğu sonucu ile desteklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri otokratik davranış biçimlerinden; sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başlarına belirlemeleri bulgusu, Başaran'ın (1978) iyi bir öğretmenin özelliklerini belirlediği araştırmasındaki, "öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterir ve bunları dersinde kullanır" ve Otluca'nın (1996) "öğretmenler öğrencilerinin kararlara katılımını her zaman düzeyinde teşvik eder" sonuçları ile koşutluk sağlamaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin karar verme sürecine katılımlarının sağlanması, okul yıllarında bu kararların uygulamasında ve daha sonraki yaşantılarında demokratik yaşamın zorunluluğu olan katılım becerilerinin gelişmesi yönünde önemli etkiler yaratır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri otokratik davranışların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin Otokratik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Otokratik davranış biçimi	Kadın	66	2,861	0,509	1,993	<b>0,048</b>
	Erkek	87	2,683	0,572		

Tablo 6'ya göre, kadın ve erkeklerin otokratik davranış biçimleri arasındaki fark cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=1,99$ ;  $p=0,048<0,05$ ). Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2,861$ ), erkeklerden daha fazla ( $\bar{X}=2,683$ ) otokratik davranışlar sergilemektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter olmaları, kadın öğretmenlerin meslek hayatına atılınca kadar erkek öğretmenlere oranla daha fazla engelle

karşılaştıkları düşünülürse, Türk toplumunun kadına bakış açısı, sınırlamaları, dayatmaları, kadınlara yüklenen geleneksel ve sosyal roller (annelik, vb.) ile toplumsal beklentiler davranış düzenleme konusunda öğrencilere daha baskın duygularla yaklaşmaları sonucu olduğu gerekçesi ile açıklanabilir. Bulgu, Kutlu (2006)'nın kadın öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla karşılaştıkları için ödül ve ceza içeren yöntemleri daha fazla kullandıkları araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Diğer yandan Erol (2006) ve Alkan (2007)'in araştırmalarında elde ettikleri kadın öğretmenlerin sınıflarında daha hassas ve daha olumlu davrandıkları sonucu ile örtüşmemektedir. Ayrıca bulgu, Günay (2003), Korkmaz (2007), Yalçın (2007), Özgün (2008) ve Gündüz (2001)'ün araştırma sonuçlarında elde ettikleri sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuyla da koşutluk sağlamamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri otokratik davranışların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerinin Otokratik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Otokratik davranış biçimi	30 ve aşağı yaş	61	2,778	0,581	1,231	0,295	-
	31-40	46	2,836	0,487			
	41 ve üzeri yaş	46	2,660	0,567			

Tablo 7'e göre, öğretmenlerin otokratik davranış biçimleri arasındaki fark yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ( $F=1,231$ ;  $p=0,295>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri otokratik davranışların mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerinin Otokratik Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Otokratik davranış biçimi	5 ve aşağı yıl	52	2,808	0,579	0,606	0,659	-
	6-10 yıl	19	2,679	0,515			
	11-15 yıl	32	2,841	0,540			
	16-20 yıl	18	2,727	0,424			
	21 ve üzeri yıl	32	2,668	0,607			

Tablo 8’e göre, öğretmenlerin otokratik davranış biçimleri arasındaki fark mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,606$ ;  $p=0,659>0,05$ ). Öğretmenlerinin otoriter davranış biçimi puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, Yalçın (2007) ile Yalçinkaya ve Tonbul (2002) un araştırmalarında ulaştıkları, deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı sonucu ile örtüşmektedir. Diğer yandan bulgu, Akın (2006), Alkan (2007) ve İlgar (2007) ın, sınıf yönetim becerilerinin deneyim süresine göre farklılık göstermesi sonucu ile koşutluk sağlamamaktadır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri Demokratik Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri demokratik davranış biçimleri ile ilgili veriler Tablo 9’da verilmiştir.



Tablo 9.

*Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri demokratik davranış biçimleri.*

Davranışlar	N	$\bar{X}$	SS
1. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	153	4,30	0,75
2. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	153	4,67	0,49
3. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	153	4,25	0,67
4. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	153	3,72	0,82
5. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	153	3,33	1,23
6. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	153	4,72	0,59
7. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	153	4,55	0,55
8. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	153	4,29	0,69
9. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	153	4,34	0,58
10. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	153	4,45	0,59
11. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	153	4,23	0,63

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenleri sınıflarında en fazla, “eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım” ( $\bar{X}=4,72$ ), “sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım” ( $\bar{X}=4,64$ ), ve “öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım” ( $\bar{X}=4,55$ ), şeklindeki demokratik davranışları sergilemektedirler. En az ise, “sınavları objektif olarak değerlendiririm” ( $\bar{X}=3,33$ ), “sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum” ( $\bar{X}=3,72$ ) ve “grup çalışmalarına öncelik veririm” ( $\bar{X}=4,22$ ), şeklindeki demokratik davranışları sergilemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimleri esas almaları bulgusu, Yağcı'nın (1997) öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate almayı demokratik eğitim kapsamında değerlendirdiği; ilgi ve istekleri dikkate almanın öğrencilerin akademik benlik kavramını olumlu yönde etkilediğini saptadığı çalışmasıyla koşutluk

sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklamaları bulgusu, bu davranışı sergileyen öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere sınıf içinde bir değer taşıdıklarını göstererek, öğrencilerin demokratik yaşayış içinde karşılaştıkları kuralları sorgulayarak yaşama geçirmelerini ve bu kurallara uyum göstermelerine büyük katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmaları bulgusu, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılmasının, öğrencilerin kendi görüşlerini ifade edebilmelerini kolaylaştıracağı ve birlikte çalışabilme yeterliklerini de olumlu yönde etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; sınavları objektif olarak değerlendirme bulgusu, “objektif davranmayı engelleyen hataların önemli bir kısmının farkında olunmadan yapıldığı” (Tekin, 1977) gerekçesi ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşma bulgusu, Hutchinson ve Beadle’ın (1992) yaptıkları araştırmaya dayalı olarak, sınıf ikliminin önemli belirleyicileri olarak sözlü ve sözsüz iletişimin kullanılması, demokratik sınıf ikliminde öğretmenin kullandığı ses tonunun öğrencilerin iletişime katılmasına katkı sağlaması ve onları cesaretlendirmesi bulgusu ile koşutluk sağlamamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri demokratik davranış biçimlerinden; grup çalışmalarına öncelik veririm bulgusu, Otluca’nın (1996) bireysel ve grup çalışmalarına önem verme davranışını öğretmenlerin “her zaman” düzeyinde sergiledikleri biçimindeki araştırma sonucu ile koşutluk sağlamamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri demokratik davranışların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo10’da verilmiştir.

Tablo10.

*Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Demokratik davranış biçimi	Kadın	66	4,355	0,354	1,634	0,104
	Erkek	87	4,247	0,444		

Tablo 10'a göre, kadın ve erkeklerin demokratik davranış biçimleri arasındaki fark cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,634$ ;  $p=0,104>0,05$ ). Bu sonuca dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik davranış biçimini aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin demokratik davranış biçimlerinin cinsiyet değişkenine farklılaşmaması, Gözütok'un (1995) öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucu ile desteklenmektedir. Diğer taraftan bulgu, Günay (2003), Korkmaz (2007), Yalçın (2007), Özgün (2008) ve Gündüz (2001)'ün araştırma sonuçlarında elde ettikleri sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri demokratik davranışların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

*Öğretmenlerinin Demokratik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Demokratik davranış biçimi	30 ve aşağı yaş	61	4,179	0,441	5,957	<b>0,003</b>	<b>(1-3)</b>
	31-40	46	4,292	0,371			
	41 ve üzeri yaş	46	4,447	0,359			

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin demokratik davranış biçimleri arasındaki fark yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=5,957$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 30 ve daha az yaştaki sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,179$ ), 41 ve üzeri yaştaki sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,447$ ) göre daha az demokratik davranışlar sergilemektedirler. "Hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve değiştirilmesidir" (Aytaç, 1976), olarak

tanımlanan eğitimin, bu açıdan tecrübeden bağımsız olması düşünülmemeyeceği için, 41 ve üzeri yaştaki sınıf öğretmenlerinin uzun yıllar boyunca meslekteki birikim ve tecrübelerinden faydalanarak daha demokratik davranışlar sergilediklerini, sınıf yönetiminde kendilerine olan güvenlerinden dolayı otoriteyi kaybetme korkularını atlattığı olabileceklerini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri demokratik davranışların mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

*Öğretmenlerinin Demokratik Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
	5 ve aşağı yıl	52	4,124	0,440	4,610	<b>0,002</b>	<b>(1-5)</b>
Demokratik davranış biçimi	6-10 yıl	19	4,368	0,384			
	11-15 yıl	32	4,344	0,338			
	16-20 yıl	18	4,278	0,353			
	21 ve üzeri yıl	32	4,483	0,382			

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin demokratik davranış biçimleri arasındaki fark mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,610$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,124$ ), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,483$ ) göre daha az demokratik davranışlar sergilemektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin demokratik davranış biçimi puanlarının, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin demokratik davranış biçimi puanlarından düşük olması sonucunu, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, görevde belli bir süre çalışan öğretmenlere oranla, tecrübe eksiklikleri, öğrencilerle etkili iletişim sağlama becerilerinin düşük olması ve sınıflarında hâkimiyet kurma çabaları nedeniyle demokratik bir sınıf yönetim anlayışı sergileyememeleri şeklinde açıklayabiliriz. Öğretmenler özellikle mesleğin ilk yıllarında sınıfı yönetme konusunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Taştan ve Kantos, 2007'den akt: Akın

ve Koçak, 2007 ). Elde edilen bulgu, Alkan (2007) ve İlgar (2007) ın, araştırmalarında ulaştıkları; deneyim süresi arttıkça sınıf yönetim becerilerinin de arttığı sonucu ile desteklenirken, Akın (2007) ın araştırmasında ulaştığı; deneyim süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha fazla olduğu sonucu ile koşutluk sağlamamaktadır.

*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Sergiledikleri İlgisiz Davranış Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri ilgisiz davranış biçimleri ile ilgili veriler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

*Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri ilgisiz davranış biçimi düzeyleri.*

Davranışlar	N	$\bar{X}$	SS
1. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	153	3,27	1,19
2. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	153	2,07	0,82
3. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	153	1,65	0,98
4. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	153	1,40	0,77
5. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	153	1,55	0,80
6. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	153	2,51	1,26
7. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	153	3,01	0,99
8. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	153	2,00	0,59
9. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	153	2,41	1,17
10. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	153	4,49	0,58

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenleri sınıflarında en fazla, “sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım” ( $\bar{X}=4,49$ ), “öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim” ( $\bar{X}=3,27$ ), “öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler”

( $\bar{X} = 3,01$ ) şeklindeki ilgisiz davranışları sergilemektedirler. En az ise, “okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker” ( $\bar{X} = 1,40$ ), “öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım” ( $\bar{X} = 1,55$ ) ve “eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm” ( $\bar{X} = 1,65$ ), şeklindeki ilgisiz davranışları sergilemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım bulgusu, öğretmenlerin sınıflarında üstlenmeleri gereken rollerden kaçınmaları, bu rollerin beraberinde getirdiği sorumlulukları almak istememeleri ile açıklanabilir. Bu tür bir yaklaşım demokratik toplumların gereği olan görev ve sorumluluk bilincinden uzak bireylerin yetişmesine yol açabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim bulgusu, öğretmenlerin, “işe yardım etme” ve “işçi öğrencilerin yerine yapma” arasındaki rol farklılığını kavrayamamış olmalarından kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en fazla sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler bulgusu, öğretmenlerin sınıf içerisinde olaylara ilgisiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunu nedeni olarak da bu durumdaki öğretmenlerin sınıftaki özgürlük kavramını demokratik yaşam kültürü açısından kavrayamamaları şeklinde açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker bulgusu, yasaların bu tür etkinliklere izin vermemesinden kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım bulgusu, öğretmenlerin günlük psikolojilerine göre davranmadıkları, öğrencilerin kişilik gelişimlerine ilgisiz kalmadıkları, bu davranış özelliği açısından da ilgisiz davranışlar sergilemedikleri biçiminde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az sergiledikleri ilgisiz davranış biçimlerinden; eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm bulgusu için öğretmenlerin bu davranış özelliği açısından ilgisiz davranışlar sergilemedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri ilgisiz davranışların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo14’de verilmiştir.

Tablo14.

*Öğretmenlerin İlgisiz Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İlgisiz davranış biçimi	Kadın	66	2,356	0,323	0,654	0,514
	Erkek	87	2,316	0,433		

Tablo 14'e göre, kadın ve erkeklerin ilgisiz davranış biçimleri arasındaki fark cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ( $t=0,654$ ;  $p=0,514>0,05$ ). Bu durum, grup ortalamaları arasında gözlenen farklılığın önemli olmadığını göstermektedir. İlgisiz davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, Günay (2003), Korkmaz (2007), Yalçın (2007), Özgün (2008) ve Gündüz (2001)'ün araştırma sonuçlarında elde ettikleri sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuyla koşutluk sağlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri demokratik davranışların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

*Öğretmenlerinin İlgisiz Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
İlgisiz davranış biçimi	30 ve aşağı yaş	61	2,318	0,371	0,220	0,803	
	31-40	46	2,322	0,396			-
	41 ve üzeri yaş	46	2,365	0,411			

Tablo 15'e göre, öğretmenlerin ilgisiz davranış biçimleri arasındaki fark yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ( $F=0,220$ ;  $p=0,803>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta sergiledikleri ilgisiz davranışların mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Öğretmenlerinin İlgisiz Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Davranış Biçimi	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
İlgisiz davranış biçimi	5 ve aşağı yıl	52	2,348	0,372	1,170	0,326	-
	6-10 yıl	19	2,300	0,345			
	11-15 yıl	32	2,375	0,376			
	16-20 yıl	18	2,161	0,336			
	21 ve üzeri yıl	32	2,384	0,468			

Tablo 16'ya göre, öğretmenlerin ilgisiz davranış biçimleri arasındaki fark mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ( $F=1,170$ ;  $p=0,326>0,05$ ). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilgisiz davranış puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, Yalçın (2007) ile Yalçınkaya ve Tonbul (2002) un araştırmalarında ulaştıkları, deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı sonucu ile örtüşmektedir. Diğer yandan bulgu, Akın (2006), Alkan (2007) ve İlgar (2007) ın, sınıf yönetim becerilerinin deneyim süresine göre farklılık göstermesi sonucu ile koşutluk sağlamamaktadır.

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar*

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında önlemsel modeli kullanma durumları ve bunların gerekçeleri ile ilgili tespitler sayısallaştırılarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim modellerinden önlemsel modeli kullanma durumları tablo 17'de verilmiştir.



Tablo 17.

*Sınıf öğretmenlerinin önlemsel modeli kullanma durumları*

Verilen cevaplar	f	%
Evet	125	82
Hayır	28	18
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 153 sınıf öğretmeninden 125'i evet (%82), 28'i ise hayır (%18) cevabını vererek, sınıf yönetim modellerinden önlemsel modeli kullanma durumlarını belirtmişlerdir.

Sınıf yönetim modellerinden önlemsel modeli kullanma durumlarını evet olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

*Evet cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
Sağlıklı öğrenme ortamı	41	33
Çözüme hızlı ve kolay ulaşma	35	28
Verimi artırma	12	10
Sorunlara hazırlıklı olma	10	8
Sorunları önleme	8	6
Disiplin sağlama	7	5
Tecrübe edinme	6	5
Zamanı etkili kullanma	6	5
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Tablo 18'de görüldüğü gibi, bu modeli kullanan 125 sınıf öğretmeninden 41'i (%33) sınıfta önceden alınacak önlemler sayesinde sağlıklı öğrenme ortamının oluşacağını, 35 sınıf öğretmeni (%28), bu sayede sorunların çözümüne hızlı ve kolay ulaşabildiklerini, 12 sınıf öğretmeni (%10) alınan önlemlerin eğitim öğretim adına verimi artırdığını, 10 sınıf öğretmeni (%8), alınan önlemler sayesinde sorunlara hazırlıklı olduklarını, 8 sınıf öğretmeni (%6), sorunları önlemede başarı sağladıklarını, 7 sınıf öğretmeni (%5), sınıf disiplini açısından önlemlerin faydalı olduğunu, 6 sınıf öğretmeni (%5), bu sayede tecrübe kazandıklarını, 6 sınıf

öğretmeni de (%5), zamanı etkili kullanabilmek için sınıf içinde oluşabilecek sorunlara yönelik önceden planlama yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sınıf yönetim modellerinden önlemsel modeli kullanma durumlarını hayır olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

*Hayır cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
Anlık müdahale	13	46
Zaman ayıramama	7	25
Zihinde planlama	5	18
Planlamayı düşünmeme	2	7
Sorunun ne zaman çıkacağına belli olmaması	1	4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 19'da görüldüğü gibi, bu modeli kullanan 28 sınıf öğretmeninden 13'ü (%46) bazı sorunlara anlık müdahaleyi tercih ettiklerini, 7 sınıf öğretmeni (%25), her zaman önceden planlama yapmaya zaman ayıramadıklarını, 5 sınıf öğretmeni (%18), oluşabilecek sorunlar için bazı zamanlar için önceden değil sorun olduğu zaman zihinlerinde planlama yaptıklarını, 2'si (%7), bu tür durumlar için hiçbir zaman planlama yapmayı düşünmediklerini, 1 öğretmen de (%4), sorunun ne zaman ne şekilde ortaya çıkacağına belli olmamasını öne sürmüştür.

Bu modele başvuran sınıf öğretmenlerinden birkaçı bu modeli kullanma gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “Önceden planlama yapılmadığı takdirde öğretim için çok büyük zaman kaybı olur, ders işleme süresi azalır.” “Muhtemel bir sorunla karşılaşmadan önce tedbirli davranmak, her zaman çıkabilecek problemleri en aza indirmeye yardımcı olur.” “Tahmin edilebilecek sorunlar için önlem alındığında bir daha böylesi sorunlarla karşılaşılması adına önemli bir adım atmış oluruz.”

Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%82) önlemsel modeli kullanmaları bulgusu, Şentürk (2006)'ün öğretmen adaylarının, uygulama liselerindeki uygulama rehber öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında elde ettiği; öğretmenlerin önlemsel modele dayalı davranışları kullanma düzeylerinin beklenenin altında

kaldığı bulgusu ile koşutluk sağlamamaktadır. Yine bulgu, Akın ve Koçak (2007)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zamanı iyi kullanmada eksikliklerinin olduğu ve sınıfta yönlendirici olabilme becerilerinin düşük olduğu sonucu ile örtüşmemektedir. Pala (2006), sınıfta istenmeyen davranışın baş göstermemesi için önlem alınmasının, davranış ortaya çıktıktan sonra onunla baş etmekten daha kolay olduğunu, ayrıca istenmeyen davranışla baş etmede, uygun bir yol izlenip, öğrenciyle konuşularak sorunun ne olduğunun iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Yaptıkları araştırmada Güleç ve Alkış (2004), öğretmenlerin sınıf kurallarını başlangıçta açıklamasının, öğrencinin kendisinden nasıl bir davranış beklendiğine ilişkin farkındalık sağladığını belirtmiştir.

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gelişimsel modeli kullanma durumları ve bunların gerekçeleri ile ilgili tespitler sayısallaştırılarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumları tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

*Sınıf öğretmenlerinin gelişimsel modeli kullanma durumları*

Verilen cevaplar	f	%
Evet	148	96
Hayır	5	4
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 20'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 153 sınıf öğretmeninden 148'si evet (%96), 5'i hayır (%4) cevabını vererek, sınıf yönetim modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumlarını belirtmişlerdir.

Sınıf yönetim modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumlarını evet olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

*Evet cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
Bireysel farklılıklar	68	46
Etkinliklerin işlevsel olması	25	18
Farklı gelişimsel özellikler	20	15
Kazanım gerçekleştirme	11	7
Hazır bulunuşluk	11	7
Farklı öğrenim düzeyleri	5	3
Başarıyı tatma	2	1
Öğrenme güçlüğü	2	1
Öğrenci merkezli olma	2	1
Seviye ve yaşa uygunluk	2	1
<b>Toplam</b>	<b>148</b>	<b>100</b>

Tablo 21'de görüldüğü gibi, bu modeli kullanan 148 sınıf öğretmeninden 68'i (%46), bunun gerekçesini öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğuna dayandırmıştır. 25 sınıf öğretmeni (%18), etkinliklerin işlevsel olması için, 20 sınıf öğretmeni (%15), öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklere sahip oldukları için, 11 sınıf öğretmeni (%7) kazanımları gerçekleştirebilmek için, 11 sınıf öğretmeni (%7), öğrencilerin hazır bulunuşluklarının farklı olduğu için, 5 sınıf öğretmeni (%3), öğrencilerin farklı öğrenim düzeylerine sahip oldukları için, 2 sınıf öğretmeni (%1), her öğrencinin başarıyı tatması gerektiğini düşündükleri için, 2 sınıf öğretmeni (%1), öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmemeleri için, 2 sınıf öğretmeni (%1), öğrenci merkezli etkinliklere yer verdikleri için, 2 sınıf öğretmeni (%1), öğrenci seviyesi ve yaşına uygun etkinliklere önem verdikleri için, bu modeli kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf yönetim modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumlarını hayır olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

*Hayır cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
Zaman ayıramama	5	100
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 22’de görüldüğü gibi bu modeli kullanmayan 5 sınıf öğretmeni de bunun gerekçesini zaman ayıramamaya (%100) bağlamışlardır.

Evet, cevabını veren bir sınıf öğretmeni şöyle bir gerekçe belirlemiştir: “Sınıf içi etkinliklerin temelinde öğrenci yer alır, bu etkinliklerin öğrencilerin gelişim evrelerine uygun olması da sürecin verimli geçeceğinin göstergesidir.”

Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı (sosyo-ekonomik çevre, aile, zekâ vb.) aynı gelişim seviyelerinde olmamaları ve bu yüzden sınıf içi etkinliklerin planlanmasında bu evrelerin ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önem arz etmesi bu modeli kullanan sınıf öğretmenlerinin ortak nedeni olarak saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%96) gelişimsel modeli kullanması bulgusu, Şentürk (2006)’ün araştırması sonucunda elde ettiği; öğrencilerinin gelişim özelliklerini büyük oranda dikkate aldıkları bulgusu ile desteklenmektedir.

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında tepkisel modeli kullanma durumları ve bunların gerekçeleri ile ilgili tespitler sayısallaştırılarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim modellerinden tepkisel modeli kullanma durumları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.

*Sınıf öğretmenlerinin tepkisel modeli kullanma durumları*

Verilen cevaplar	f	%
Evet	102	66
Hayır	51	33
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 23’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 153 sınıf öğretmeninden 102’si evet (%66), 51’i hayır (%33) cevabını vererek, sınıf yönetim modellerinden tepkisel modeli kullanma durumlarını belirtmişlerdir.

Sınıf yönetim modellerinden tepkisel modeli kullanma durumlarını evet olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.

*Evet cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
İstendik davranış sağlama	46	45
Dolaylı pekiştireç görevi	20	23
Disiplin ve otorite	15	15
Kargaşanın önlenmesi	14	14
Psikolojik gelişim	7	3
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Tablo 24'de görüldüğü gibi, bu modeli kullanan 102 sınıf öğretmeni neden bu modeli kullandıklarını şöyle sıralanmıştır: 46 sınıf öğretmeni (%45), öğrencilerde istendik davranış oluşturmak için, 20 sınıf öğretmeni (%23), ödül ve cezanın öğrencilerde dolaylı pekiştireç etkisi yarattığı için, 15 sınıf öğretmeni (%15), sınıfta disiplin ve otoritenin sağlanması için, 14 sınıf öğretmeni (%14), sınıftaki kargaşanın önlenmesi için, 7 sınıf öğretmeni de (%3), öğrencilerin psikolojik gelişimleri için gerekli olduğundan bu modeli kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetim modellerinden tepkisel modeli kullanma durumlarını hayır olarak belirten öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerekçeleri tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25.

*Hayır cevabı veren öğretmenlerin ileri sürdükleri gerekçeler.*

Gerekçeler	f	%
Sürekliliğinde pekiştireç etkisi yaratması	25	49
Beklenti doğurduğu için	12	24
Etkisi geçici olduğu için	10	20
Veli ile işbirliği yapma	3	5
Güdülemeyi azalttığı için	1	2
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 25'de görüldüğü gibi hayır cevabını veren sınıf 51 sınıf öğretmeni neden hayır dediklerini şöyle açıklamışlardır: 25 sınıf öğretmeni (%49), ödül ve cezanın sürekliliğinde pekiştireç etkisi yarattığını, 12 sınıf öğretmeni (%24), ödül ve cezanın öğrencilerde beklenti doğurduğunu 10 sınıf öğretmeni (%40), etkisinin geçici olduğunu, , 3 sınıf öğretmeni (%5), bu tür durumlarda veli işbirliğini tercih ettiklerini,

1 sınıf öğretmeni de (%2), öğrencilerde güdülemeyi azalttığını ileri sürerek bu modele başvurmadıklarını dile getirmişlerdir.

Bu modeli sık kullanan bir sınıf öğretmeni bunun nedenini şöyle ifade etmiştir: “Ödülün pekiştirici, cezanın da caydırıcı özelliğine dayanarak istenmeyen davranışın engellenmesinde ödül ve cezanın çok etkili olduğuna inanıyorum. Aynı zamanda da diğer öğrenciler için dolaylı pekiştireç görevi görüyor.” Kısmen bu modele başvuran bir sınıf öğretmeni ise, “ödül ve cezaya kısmen başvursam da, ödül ve cezadan yana değilim. Öğrencilerin etkinlikleri devamlı olarak bir ödül ya da ceza beklentisi içinde yapmalarını doğru bulmuyorum” demiştir. Bu modeli kullanmayan bir sınıf öğretmeni ise bunun nedenini şöyle belirtmiştir: “Ödül ve ceza yerine örnek açıklamalar yaparak, doğal yaşamdan somut örnekler vererek istenmeyen davranışı önlemeye çalışıyorum. Zaman içerisinde de olumlu sonuçlar elde etmişimdir.” Burada öne çıkan neden; istenilen davranışı oluşturma, geliştirme ve yapılma sıklığını arttırmada ödülün; istenmeyen davranışın söndürülmesinde ise cezanın etkili olduğudur.

Bu modele çok başvuran öğretmenlerin genelde göreve yeni başlayan öğretmenler olduğu da tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%66) tepkisel modeli kullandığı bulgusu, Türnüklü ve Yıldız (2002)'in öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı, en çok göz kontağı kurmaya çalıştıkları; ayrıca öğrenciyle davranışı hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse motive etme gibi stratejileri kullanmaları bulgusu ile koşutluk sağlamamaktadır. Elde edilen bulgu, yeni müfredat ve değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansımaları araştıran Özpolat ve Bayındır (2007)'in elde ettikleri sınıf öğretmenlerinin yeni anlayışa göre sınıfın yönetilmesinde çoğunlukla öğrenci ve öğrenme merkezli hareket ettikleri bulgusu ile koşutluk sağlamamaktadır. Yine bu araştırma sonucu ile farklı bir sonuca ulaşan Yeşilyurt ve Çankaya (2008), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencileri karar alma sürecine kattıklarını ve öğrencilere rehberlik ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Elde edilen bulgu, Clunies-Ross ve Little, (2008) araştırmalarında, sınıf yönetiminde tepkisel yönetim stratejisinin kullanılması ile öğrenci davranışına olumsuz tepki gösterme arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucu ile koşutluk sağlamaktadır. Araştırma sonucu, benzer şekilde, Yeşilyurt ve ankaya'nın (2008) araştırmasında otorite kullanmadan sınıf yönetme, kaos ve kriz yönetimini başarıyla uygulama, ödül ve cezaya sıkça yer verme konularında öğretmen niteliklerinin istenilen düzeyde olmadığı bulgusu ile de desteklenmektedir. Turanlı, (2010) araştırmasında, yaşanan sorun davranışlarla uygulanan cezaların sıklığı ve katılığı arasında ilişkiler olduğunu göstermiş, öğretmenlerin sıklıkla gözledikleri istenmeyen davranışlara daha sık ve daha katı ceza uyguladıklarını belirlemiştir.



## BÖLÜM V

### Sonuç Ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan varılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak da araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

#### *Sonuç*

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri otokratik davranışlarla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

a. Öğretmenler otokratik davranış özellikleri açısından sınıflarında en çok, “sınıfta yasal düzenlemelerin dışına çıkmama”, “eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme” ve “öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma”, davranışlarını sergilemektedirler. Öğretmenler sınıflarında en az ise, “öğrencilerin eleştirilerden rahatsız olma”, “öğrencilerin derslerde çekingen ya da saldırgan davranmaları” ve “sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başına belirleyerek öğrencilerin de bu kurallara uymalarını bekleme”, davranışlarını sergilemektedirler.

b. Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri otokratik davranışlar, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kadın sınıf öğretmenleri, erkek sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında daha otokratik davranmaktadırlar.

c. Öğretmenlerin, yaş ve mesleki kıdemlerine göre otokratik davranışları farklılık göstermemektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri demokratik davranışlarla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

a. Öğretmenler demokratik davranış özellikleri açısından sınıflarında en çok, “eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma”, “sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklama” ve “öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanma”, davranışlarını sergilemektedirler. Öğretmenler sınıflarında en az ise, “sınavları objektif olarak değerlendirme”, “sınıfta

yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşma” ve “grup çalışmalarına öncelik verme”, davranışlarını sergilemektedirler.

b. Öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre demokratik davranışları farklılık göstermemektedir.

c. Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri demokratik davranışlar, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yaş grupları arasından, 30 ve daha az yaştaki sınıf öğretmenleri, 41 ve üzeri yaştaki sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında daha az demokratik davranmaktadırlar.

d. Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri demokratik davranışlar, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine göre daha az demokratik davranışlar sergilemektedirler.

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri ilgisiz davranışlarla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

a. Öğretmenler ilgisiz davranış özellikleri açısından sınıflarında en çok, “sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma”, “öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme” ve “öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma” davranışlarını sergilemektedirler. Öğretmenler sınıflarında en az ise, “okul dışı ticari etkinliklere ilgi duyma”, “öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojilerine göre davranma” ve “eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünme”, davranışlarını sergilemektedirler.

b. Öğretmenlerin, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemlerine göre ilgisiz davranışları farklılık göstermemektedir.

*Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:*

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının, sınıflarında önlemsel modeli kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Önlemsel modeli kullanan öğretmenlerin en önemli gerekçeleri “sınıfta sağlıklı öğrenme ortamının oluşması” olarak belirlenmiştir.
3. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının, sınıflarında öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldıkları ve gelişimsel modeli kullandıkları belirlenmiştir.
4. Gelişimsel modeli kullanan öğretmenlerin en önemli gerekçeleri “öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olmaları” olarak belirlenmiştir.
5. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının tepkisel modeli kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
6. Tepkisel modeli kullanan öğretmenlerin en önemli gerekçeleri ise “öğrencilerde istedik davranışları sağlama” olarak belirlenmiştir.
7. Öğretmenlerin, bütünsel modele uygun bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri için önlemsel modele dayalı davranışlarını artırarak, tepkisel modele dayalı davranışlara olan gereksinimlerini azaltmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### *Öneriler*

1. Sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi açısından, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, deneyim süresi daha fazla olan öğretmenleri gözlemlemeleri sağlanmalıdır.
2. Erkek öğretmenlerin demokratik tutumlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri araştırılarak, kadın öğretmenlerin de demokratik tutumlara sahip olmalarını sağlayacak etkinlik ve yaşantılar ortaya konmalıdır.
3. Öğretmenlerin sınıflarında, sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetimi modellerinin eğitim sürecinin etkililiği bakımından önemli olduğunu ortaya koyacak farklı araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ün. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. 2. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın ve Koçak, (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51),353-370.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, R., Saban, A. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Günay Ofset
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları. (4).
- Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, W. P., Lang, M. Ve Lawson, A., E. (2002). Classroom Management for Successful Student Inquiry. *Clearing House*. 75, (5), 248-252.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. On birinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim Psikolojisi "Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri"*. 5. Basım. Ankara: Bilim Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, (1-2), 9-16.
- Bisani, F. (1997). *Personalwesen und Personalführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Buluş, M. (2000). Kişisel beceriler ve Kişilik Özellikleri Çerçevesinde Öğretmen Etkinliği. *Yaşadıkça Eğitim*. 68, 33-36.
- Burden, P. R. (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. 4th Edition. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. Ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*. Onuncu baskı. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Brophy, J. E. and Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cafoğlu, Z. (1992). Sınıf Yönetimi. *Eğitim Dergisi*. 1 (2), 152-160.
- Celep, C. (1998). *Öğretmen Yeterlik Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnanç ve Öğrenci Kontrol Yönelimi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheng, Y. (1994). Teacher Leadership Style: A Classroom-Level Study. *Journal of Educational Administration*. (32), 3, 54-71.
- Clunies-Ross, P. ve Little, E. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. (2001). Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü. *Çağdaş Eğitim*, (274), 22-26.
- Çiftçi, S. (2004). Etkili Bir Sınıf Yönetimi Açısından Sınıfta Demokratik Öğretmen Davranışları ve Demokratik Sınıf Ortamı. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003-2004, (16-17-18), 85-91.
- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5, (18), 229-244.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili Sınıf Yönetimi. H. Kıran (Ed.). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drucker, P.F. (1999). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. (Çev. İ. Bahçivangil ve G. Gorban). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Edwards, Clifford H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekinci, S. (2000). *Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Beklenti ve Algılarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekşi, A (1982). *Gençlerimiz ve Sorunları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 2790.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 6. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1986). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fromm, E. (1982). *Sevme Sanatı*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Glasser, William. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, Thomas. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Çağdaş Eğitim*, (299), 36-48.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi Bildiriler I. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*, (147), 21-22.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, H. B. (2004). Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). *Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hawley, C. (2000). *What is your classroom management profile*. Indiana University Center Of Adolescent Studies.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hicks, Herbert G. Ve C. Ray Gullett. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*. (Çev. Besim Baykal). İstanbul: İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hildebrand, M., R. C. Wilson and E. R. Dienst. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley: University of California, Center for Research and Development in Higher Education.
- Hutchinson, Lynn M. And Mary E. Beadle. (1992). Professors Communacation Styles: How They Influence Male and Female Seminar Participants. *Teaching & Teacher Education*, 8, (4), 405-418.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.



- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(19), 411-442.
- İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154), 86-97.
- Kapusuzoğlu, S. (2004). *İlköğretim Düzeyinde, Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karip, E. (Ed.). (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kaya, Z. (Ed.). (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarının Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 57-66.
- Klinger, B. & Nelson, D. (1996). *Improving Academic Achievement of at-Risk Students in English Education and Keyboarding I*. Web:<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED398597>, adresinden 10 Ekim 2010 tarihinde alınmıştır.
- Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kocaçınar, M. (1966). *Genel Öğretim Metodu*. İstanbul: Arkın Kitabevi.

- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kosnik, C. (1993). *Everyone is A V.I.P. in This Class*. *Young Children*. 49(1), 32-37.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kubow, Patricia K. And Mark B. Kinney. (2000). Fosterin Democracy in Middle School Classrooms: Insights from a democratic institute in hungary. *The Social Studies*. 91(6,), 17, November.
- Küçükahmet, L. (editör). (2000). *İdeal Bir Öğretmen Nasıl Davranır. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık, 4. Basım, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mahiroğlu, A. (1993). Sınıf Yönetimi. *Eğitim Dergisi*, 4, 71-80.
- Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (2000). The influence of teacher characteristics on classroom management style. Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas, January.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- M.E.T.K. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.

- Mullins, Laurie J. (1996). *Management and Organizational Behaviour*. 4. Edition. London: Pitman Publishing.
- Otluca, M. (1996). *Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ök, M., Göde, O. Ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 20-24.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm: Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özpolat, V. ve Bayındır, N. (2007). Yeni müfredatla birlikte değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansıması. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 8-17.
- Pala, A. (2006). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.
- Parkay, F. W. (1987). *Becoming a Teacher Accepting The Challenge of A Profession*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Plunkett, W. Richard. And Raymond F. Attner. (1994). *Introduction to Management*. 5. Edition. California: Wadsworth Publishing Company.
- Plunkett, W. Richard. (1996). *Supervision Diversity and Teams in The Workplace*. 8. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Robbins, S. P. And David A. D. C. (1998). *Fundamentals of Management*. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Robinson, A. (1980). *Principles and Practice of Teaching*. London: G. Allen and Unwin.
- Sarıçoban, A. (2005). *Classroom management skills of the language teachers. Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması- Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (8), 143-156.
- Serin, C. (2001). *Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, H. (2006). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Şimşek, A. (Editör). (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temel, A. (2006). Okulda ve Sınıfta Doğru Disiplin. *Eğitim Bilim Dergisi* 9 (82), 100-105.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 162-169.

- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Kurallarla İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet, (Editör). *Sınıf Yönetimi* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi, Kuram ve Sorunlar*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Thompson, Brad Lee. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı-1/Yönetim Fonksiyonları*. (Çev. Vedat G. Diker). İstanbul: Hayat Yayıncılık, 1999.
- Turanlı, A. S. (2010). Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(188), 144-157.
- Tutkun, Ö. F. (2006). Sınıf Düzeni. Z. Kaya, (Editör). *Sınıf Yönetimi*. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2005). Okullarda Disiplin Kurallarının Yerine Geçecek Alternatif Bir Yaklaşım: Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası. A. Altun ve S. Oklun (Editörler). *Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik-Fen-Teknoloji-Yönetim* (s. 192-207). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A. Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 7 (2), 417-441.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetimsel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Yağcı, E. (1997). Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 171-179.

- Yağcı, E. (2004). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Erçetin, S. ve Özdemir M. (Editörler). *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçınkaya, M. Ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen Tutumları ve Yansımalar. *Üniversite ve Toplum*, 7(3), 25-31.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(23), 274-295.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayını.
- Wright, S. P., Horn, S. P. ve Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Students Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

**EK-1**  
**NORMAL DAĞILIM TABLOSU**

<b>One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test</b>				
		otokratik davranışlar	demokratik davranışlar	ilgisiz davranışlar
N		153	153	153
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,7600	4,2935	2,3333
	Std. Deviation	,55077	,41009	,38899
	Most Extreme Differences			
	Absolute	,077	,097	,080
	Positive	,066	,078	,070
	Negative	-,077	-,097	-,080
Kolmogorov-Smirnov Z		,956	1,194	,992
Asymp. Sig. (2-tailed)		<b>,320</b>	<b>,116</b>	<b>,278</b>
a. Test distribution is Normal.				
b. Calculated from data.				

<b>Statistics</b>				
		otokratik davranışlar	demokratik davranışlar	ilgisiz davranışlar
N	Valid	153	153	153
	Missing	0	0	0
Mean		2,7600	4,2935	2,3333
Std. Error of Mean		,04453	,03315	,03145
Median		2,7273	4,2727	2,3000
Mode		2,64	4,18	2,30
Std. Deviation		,55077	,41009	,38899
Variance		,303	,168	,151
Skewness		<b>,143</b>	<b>-,659</b>	<b>,171</b>
Std. Error of Skewness		,196	,196	,196
Kurtosis		<b>-,321</b>	<b>1,609</b>	<b>,295</b>
Std. Error of Kurtosis		,390	,390	,390
Range		2,73	2,45	2,10
Minimum		1,55	2,55	1,40
Maximum		4,27	5,00	3,50
Sum		422,27	656,91	357,00

**EK-2**  
**ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.15.01.27-355.01/ 5369

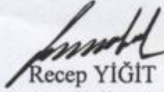
Konu : Araştırma izni

.../04/2011  
18 NİSAN 2011

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Cemal YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yönetim Anlayışları ve Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri" konulu araştırmasını ilçenizde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulaması ile ilgili Valilik Makamının 14.04.2011 tarih ve 5197 sayılı olurları örneği ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Recep YİĞİT  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
1- Olur örneği (1 adet)  
3- Anket örneği (6 adet)

DAĞITIM :  
Tefenni ve Çavdır  
Kaymakamlıklarına



## EK-2: Devamı

T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

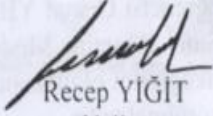
Sayı : B.08.4.MEM.4.15.00.05.510/15402 22/11/2010

Konu : Araştırma izni

...ALTINYAYLA...KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Cemal YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Yönetim Anlayışları ile Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri" konulu araştırmasını ilçenizdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemesi ile ilgili Valilik Makamının 11.11.2010 tarih ve 15303 sayılı olurları örneği ile ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Recep YIĞIT  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ekler :  
1- Olur örneği ve ekleri (7 adet)

DAĞITIM :  
Gölkhisar ve Altinyayla  
Kaymakamlıklarına

ALTINYAYLA KAYMAKAMLIĞI	
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	
KAYIT TARİHİ	00/12/2010
SAYI	1143
NAVALE	-
DOSYA NO	510
EKLER	7

**EK-3****SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİM ANLAYIŞLARI ANKETİ**

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “kişisel bilgileri” ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

**1. Cinsiyetiniz;**

( ) Kadın

( ) Erkek

**2. Yaşınız;**

( ) 30 yaş ve daha az yaş

( ) 31-40

( ) 41 ve üzeri yaş

**3. Öğretmenlikteki kıdeminiz;**

( ) 5 yıl ve daha aşağı yıl

( ) 6-10 yıl

( ) 11-15 yıl

( ) 16-20

( ) 21 yıl ve üzeri yıl

**EK-3: Devamı**  
**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI**

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Sür	Hiçbir Zaman
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Sınıf ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )

**EK-4**  
**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “kişisel bilgileri” ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

( ) Kadın

( ) Erkek

2. Yaşınız;

( ) 30 yaş ve daha az yaş

( ) 31-40

( ) 41 ve üzeri yaş

3. Öğretmenlikteki kıdeminiz;

( ) 5 yıl ve daha aşağı yıl

( ) 6-10 yıl

( ) 11-15 yıl

( ) 16-20

( ) 21 yıl ve üzeri yıl

**EK-5****SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ GÖRÜŞME FORMU**

- 1) Sınıf ortamında oluşabilecek muhtemel sorunlar için önceden planlama yaparak önlemler alır mısınız? **Neden?**

Evet ( )

Hayır ( )

- 2) Sınıf içindeki etkinlikleri planlarken öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evrelerini dikkate alır mısınız? **Neden?**

Evet ( )

Hayır ( )

- 3) Sınıf ortamında istenmeyen davranışa müdahale ederken ödül ya da cezaya sık sık başvurur musunuz? **Neden?**

Evet ( )

Hayır ( )

## Özgeçmiş Sayfası

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cemal YILDIRIM  
Doğum Yeri ve Tarihi : 11.04.1980

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri :

### İş Deneyimi

Stajlar :  
Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar : Beklemez Kardeşler İlköğretim Okulu, Yukarı Gözlüce Öğretmen Burçin Özdemir İlköğretim Okulu - Hamur/AĞRI,  
Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü  
Altınyayla/BURDUR

### İletişim

E-Posta Adresi : cemalyildirim07@hotmail.com

Tarih : Ocak, 2012