



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Miray YEGEN

**Yüksek lisans tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Programı
Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ
2019**

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Evaluation of Classroom Teachers Classroom Management Competencies According to Teachers and
Students Views)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray YEGEN

Danışman: Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Bayburt
Haziran, 2019


KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ danışmanlığında, 132104001 numaralı Miray YEGEN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma 27/06/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

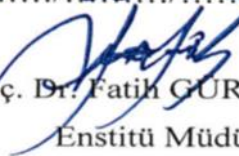
Başkan :Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Jüri Üyesi :Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Jüri Üyesi :Dr. Öğr. Üyesi Ufuk TÖMAN

İmza: 
İmza: 
İmza: 

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

27 / 06 / 2019

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

27/06/2019


Miray YEGEN

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde katkılarını her zaman sunan, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ'e ve diğer hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın anket uygulama aşamasında bize gerekli desteği sağlayan okul idarecilerine, öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen anne ve babama sevgi ve saygılarımı sunarım.



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Miray YEGEN

Haziran 2019, 94 sayfa

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel türde genel tarama modeli kullanılmıştır. Bayındır (2001) tarafından geliştirilen anket, Ağrı ili Doğubayazıt ilçesindeki 155 ilkokul 4. sınıf öğretmenine ve 2627 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Her iki anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ve bağımsız sorular, ikinci bölümde bağımlı sorular yer almaktadır. Kaynak gruplar; yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, medeni hal, öğretim değişkenlerini bilme ve uygulamaları bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; giriş, literatür incelemesi, yöntem, bulgular ve tartışma, sonuçlar ve önerilerdir. Elde edilen verilerin istatistiki çözümlerinde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar tablolarla gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Anlamlı bir farklılık göstermeyen gruplar araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yapılan bazı öneriler şunlardır; etkili sınıf yönetimi ve kaliteli bir iletişim için öğrenciler iyi tanınmalıdır. Kurallar adilce uygulanıp öğretmen olarak iyi bir model olunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilmeden, sınıfın fiziki değişkenleri öğrencilere göre ayarlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, öğretmen davranışları, sınıfın fiziksel değişkenleri, öğrenci görüşleri.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EVALUATION OF CLASSROOM TEACHERS CLASSROOM MANAGEMENT
COMPETENCIES ACCORDING TO TEACHERS AND STUDENTS VIEWS

MİRAY YEGEN

June 2019, 94 Pages

In this study, it was aimed to evaluate the classroom management competencies of classroom teachers according to the opinions of teachers and students. Descriptive scan mode was used in this study. 2 questionnaires formed by Bayındır (2001) in order to be applied to both teachers and students, were applied to 155 4th grade teachers of the primary school, and 2627 4th grade students of the primary school in Doğubayazıt district of Ağrı province. Both questionnaires consist of two parts. There are personal information and independent questions in the first section, Dependent questions are in the second section. The resource groups were compared in terms of knowing and applying of the variables, such as age, gender, seniority, graduated school, marital status, education. The study consists of 5 sections. These are; introduction, literature review, methods, findings, discussion, conclusions and recommendations. In the statistical analysis of the data obtained, the conclusions determined as significant at $p<0.05$ level were revealed and evaluated with tables. The groups, not representing any significant difference weren't included in the study. According to the findings of the research, a significant difference was observed between the opinions of the teachers and the students in respect of the classroom management competencies of teachers. Some suggestions made in accordance with the findings of the research are as follows; know your students well, implement the rules fairly, become a good model as a teacher, do not ignore the needs and interests of your students, adjust physical variables of the class according to your students.

Key words: Classroom management, teacher behaviors, variables of the class management, student opinions.

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmayla İlgili Genel Bilgiler.....	4
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar.....	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve	7
Eğitim ve Eğitime Duyulan Gereksinim	7
Eğitimin Gayesi	7
Sınıf	8
Sınıf Yönetimi	8
Sınıf Yönetimi Modelleri	9
Tepkisel model.....	10
Önlemsel model.	10
Çağdaş modeller.	11
Gelişimsel model.....	11
Bütünsel model.....	11
Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler	12
Sosyal etmenler.....	12
Aile.....	12
Toplumsal değerler, normlar, inançlar.	13

Çevre.....	13
Kitle iletişim araçları.....	14
Eğitim öğretime ilişkin etmenler.....	15
Okulun yapısı.....	15
Psikolojik etmenler.....	15
Öğretmen özellikleri.....	15
Öğrenci özellikleri.....	17
Sınıfın Fiziksel Değişkenleri.....	18
Öğrenci sayısı.....	18
Oturma düzeni.....	19
Aydınlatma.....	19
Havalandırma.....	19
Sıcaklık.....	20
Gürültü.....	20
Temizlik.....	20
Düzen ve renkler.....	21
Öğretim materyali.....	21
Sınıf Kuralları.....	22
Davranış Yönetimi.....	22
İstenmeyen davranışlar.....	23
İstenmeyen davranışlara neden olan etmenler.....	23
İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntemleri.....	24
İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi.....	26
Sınıfta Zaman Yönetimi.....	27
Plan Program Etkinlikleri.....	28
Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler.....	29
Öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisi.....	29
Öğretmen ve öğrenci iletişiminin öğrenci başarısına etkisi.....	30
Demokratik eğitim ortamının öğrenci başarısına etkisi.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Yöntem.....	33
Araştırmanın Modeli.....	33
Çalışmanın Evreni ve Çalışmanın Örneklemi.....	33
Veri Toplama Araçları.....	34
Verilerin Analizi.....	35
Ölçeklerin Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri.....	37

Öğretmen anketinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları	37
Öğrenci anketinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
Bulgular	47
Betimsel Bulgular	47
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Puanlarının Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesine Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar	48
Öğretmenlerin Öz Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar.....	48
Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin.....	53
Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar	53
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	56
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	56
Sonuç	56
Tartışma	59
Öneriler.....	65
KAYNAKÇA.....	66
EKLER	72
Ek-1. Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu	72
Ek-2. Öğrencilere Uygulanan Anket Formu.....	75
Ek-3. Anket İzin Dilekçesi	77
Ek-4. Doğubayazıt Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Anketlerin Uygulanabilirlik Oluru	78
Ek-5. Anket Maddelerinin Kullanımına İlişkin İzin Onayı.....	79
ÖZGEÇMİŞ	80

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	33
Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	34
Tablo 3. Model Uyum İndeksleri	36
Tablo 4. Öğretmen Anketinin Faktör Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 5. Öğretmen Anketinin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları.....	39
Tablo 6. Öğretmen Anketinin Model Uyum İndeksleri.....	40
Tablo 7. Öğretmen Anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	41
Tablo 8. Öğrenci Anketinin İlk Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	43
Tablo 9. Öğrenci Anketinin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları..	44
Tablo 10. Öğrenci Anketi Model Uyum İndeksleri.....	45
Tablo 11. Öğrenci Anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	45
Tablo 12. Öğretmen Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 13. Öğrenci Anketinin Betimsel İstatistikleri	47
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Puanların Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesine Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması	51

Tablo 20. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması</i>	51
Tablo 21. <i>Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması</i>	53
Tablo 22. <i>Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Öğrencinin Yaşına Göre Karşılaştırılması</i>	54



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmeler	12
Şekil 2. Öğretmen anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	42
Şekil 3. Öğrenci Anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	46



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

SPSS	: Statistical For Social Sciences
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı
n	: Örneklem/Gruptaki Örneklem Sayısı
%	: Yüzde
\bar{X}	: Ortalama
SS	: Standart Sapma
t	: t Testi Puanı
r	: Korelasyon Katsayısı
F	: ANOVA Katsayısı
β	: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
α	: Cronbach Alpha Katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitimin geçmişten günümüze birçok farklı tanımı yapılmıştır. Eğitim sözcüğünün farklı tanımlamalarının ortak yanı ise; onun, davranışları istendik olarak değiştirmek için yapılan etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 1999).

Eğitimin genel amacı, bir yandan insanın zihnini geliştirmek, öte yandan onun kalbini olgunlaştırmaktır. Eğitim; dünyayı doğru tanıma, doğru adlandırma ve hakikati arama ihtiyacıdır. Birey aldığı eğitimle bilgili ve birikimli hale gelir. Eğitimin asıl amacı; insanı hem ruhen hem bedenen hem de fikren olgunlaştırmaktır. Bu yüzden eğitim bireyin sadece maddi dünyasına değil, manevi dünyasına da uzanmak zorundadır. Böylelikle eğitimin en önemli meselesi, bireyi her şart ve durumda sağlam bir kişiliğe kavuşturmak, onu yüksek insani değerlerle donatmaktır (Balay, 2009).

Eğitim yönetiminin ana ve birincil basamaklarından biri, sınıf yönetimidir. Sınıf, öğrencilerle etkileşimin ve yüz yüze iletişimin olduğu bir ortamdır. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşumu burada başlar. Eğitim için elzem kaynaklar olan öğrenci, öğretmen ve program sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminde başarı sağlanabilmesi ise büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999: 13).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak etkili ve değişime açık bir sınıf ortamının oluşturulması için ortamın organize edilmesidir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için, fiziki ortamın iyi düzenlenmesinde, zamanın etkili kullanılmasında, sınıf içi ilişkilerin oluşturulması ve öğrencide davranış yapılanmasının gerçekleştirilmesinde sınıf yönetiminin etkisi oldukça fazladır. Ayrıca sınıf yönetimi öğrencileri disipline etmekten çok eğitim faaliyetlerinin başarısını ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Brophy, 1988: 2). Bunun yanında etkili bir öğretim için öğretmenin sınıf içi ve dışı değişkenleri iyi organize ederek, kontrol altına alması gerekir. Bu nedenle öğretmen, öğretim yaşantılarını gerçekleştirmedeki davranışları ve sınıf yöntemi ile en önemli görevlerden birini üstlenmiştir (Tan, 1992: 3-4).

Sınıfi yönetmek demek, öğretim sürecini yönetmek demektir. Bu bakımdan sınıf yönetimi, öğretim ve yönetime ilişkin genel ilke ve kuralların bütünleştirilerek sınıf ortamına uyarlanması işidir. Sınıf yönetimi, öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli olan özel çevre için

olanakların oluşturulmasını; sınıftaki kaynakların ve sürenin en etkin biçimde kullanılarak öğrenci davranışlarının değiştirilmesini öngörmektedir (Uluğ, 1999: 219).

Çağımızdaki sınıf yönetimi anlayışı geçmişteki eski sınıf yönetimi anlayışından farklıdır. Günümüzdeki sınıflar, öğrencinin merkeze alındığı, bireysel farklılıkların gözetildiği alanlardır. Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun sınıflarda çalışmalar yapabildiği, dinleyip anlayabildiği sınıflar eğitimde verimi artıracaktır (Akyol, 2000: 176).

Sınıf yönetiminin çeşitli değişkenleri vardır. Öğretmen, öğrenci, aile, çevre, okul, eğitim programı sınıf yönetimi değişkenlerindedir (Aydın, 1998: 17). Bir sınıf yöneticisi olan öğretmenlerden sınıfı eğitim öğretim faaliyetleri için hazırlaması, sınıf kurallarını özümsetmesi, öğretim etkinliklerini düzenlemesi ve öğrencileri istedik davranışlara yönlendirmesi beklenir (Başar, 1996). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerden beklenen çok yönlü iletişimi sağlamaları ve öğrencinin kişiliğini geliştirecek davranışlar sergilemeleridir (Demirel, 1995: 113).

Bir sınıfın etkili yönetilmesinin temel faktörlerinden biri öğretmendir. Öğretmenin sınıfta düzeni sağlayıp olumlu bir sınıf ortamı oluşturması, eğitimde istenen verimin oluşması için bir gerekliliktir. Bu verim ancak iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır. Sınıfı iyi yönetilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde başarı için en önemli adımdır (İlgar, 2000: 161). Öğretmenin sınıf yönetiminde dikkat etmesi gereken nokta; davranış ve tutumlarıyla öğrenciye uygun bir model olmasıdır. Yani öğretmen öğrenciye kazandırmayı amaçladığı davranışları öncelikle kendisi yapmalı, bu konuda tutarlı olmalıdır. Çünkü öğrenciler, öğretmenin verdiği bilgidен çok, bilgiyi veriş şekli, hal ve hareketleri ile fikri tutumundan etkilenmektedir (Küçükahmet, 1990: 87).

Sınıf yönetilirken öğretmen, sınıfta nasıl davranacağı hakkında farkındalık oluşturmalıdır. Sınıfta sorular sormalı, sabırla iletişim kurmalı, tarafsız davranmalıdır. Öğretmen ders işlerken konuyu sürekli soru sorarak desteklemeli, öğrencilere de cevap hakkı tanınmalıdır. Yapılan çalışmalarda öğrencileriyle iyi iletişim kurup dostça davranan öğretmenlerin, sevilen öğretmenler olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmen öğrencileriyle iyi iletişim kurmalı, öğrencilerini sevip saymalıdır (Cafoğlu, 1992: 155).

Sınıfın eğitim öğretime uygun olarak hazırlanması, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının ve zaman yönetiminin sağlanması, öğretmenin sınıf yönetimi başarısına bağlıdır (Akan, 2010: 14). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi; sınıf içinde, okulda, eğitim ve öğretim bazında sorunların çözülmesine önemli katkılarda bulunacaktır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili

yapılacak çalışmalardan elde edilen sonuçlar sayesinde eğitimde ilerlemeye katkı sağlanacaktır. Ancak sınıf yönetimini etkili bir şekilde geliştiremeyen öğretmen, öğretmenlik mesleğinden doyum sağlayamaz. Böylelikle öğretmen için bu meslek bir yük haline gelmektedir (Çağlar, 2009: 57).

Aile öğrencilerin yaşamında önemli bir yer tutar. Çocuk ilk sosyal yaşantılarını aile üyeleri ile iletişim kurarak öğrenir. Aile, eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların eğitimden faydalanma derecesini önemli ölçüde etkiler ve artırır. Bu nedenle çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olan ailelerin okul ve öğretmenle işbirliğini sağlamak önemli bir kazanımdır. Aileler okullarda daha aktif konuma getirilmeli, eğitim öğretimin kalitesini artırmak için ailelerle birlikte çalışılmalıdır. Verimli bir eğitimin dayanağı aileye ve aile okul arasındaki koordinasyona bağlıdır (Sarıtaş, 2000: 205).

Bir sınıfta bulunan öğrenciler farklı karakter yapılarına, ilgi ve yeteneklerine göre heterojen bir yapı oluştururlar. Bu yapı sınıf içinde çeşitli farklılaşmalara neden olur. Öğrencilerin bir kısmı ders dinlerken bir kısmı not alabilir, diğer kısmı istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Her keza öğrencilerden bazıları konuyu ilgi ç3kici bulurken bazıları sıkıcı ve önemsiz bulabilir. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmaları bunlara benzer davranışlarda bulunmalarının nedenidir (Akar, 2002: 30).

Sınıf yönetimi kapsamında incelenmesi gereken kavramlardan biri de etkili iletişimdir. Sınıf içindeki yaşantıların kurallar bazında düzenlenmesi, bu düzenin öğrencilere özümletilmesi, öğrenci ve öğretmen iletişiminin şekillendirilmesi etkili iletişim kapsamında yapılan çalışmalardır (Başar, 1999). Etkili iletişim, öğretmen ve öğrenci arasındaki anlaşmazlıkların çözer ve güvene dayalı bir ortamın oluşmasını sağlar. Bu nedenle öğretmen öğrenciyle arasındaki iletişime dikkat etmeli, söz ve davranışlarıyla yapıcı ve yönlendirici olmalıdır.

Eğitimin en önemli parçaları, öğretmen, öğrenci ve öğrenmedir. Bu temel parçalar, birbiriyle ilişkili, birbirinden etkilenme oranı yüksek olan öğelerdir. Eğitimin amaçlarına uygun yani üretken, demokratik, özgür bireylerin yetişmesi, mesleğinin hakkını veren öğretmenlere bağlıdır (Gözütok, 1992: 3). Bu anlamda öğretmen elinden geleni yapmalı, öğrenme çevresini eğitimin kalitesini artıracak şekilde düzenlemeli ve sınıf yönetimi becerilerine önem vermelidir.

Araştırma İlgili Genel Bilgiler

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre nasıl değerlendirilmiştir?

Alt Problemler

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğrenen birey açısından cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezun oldukları okul, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkeni olarak farklılık göstermekte midir?

Sayıtlar

Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.

Araştırmaya katılan denekler anketlere istekle cevap vermişlerdir.

Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistiki teknikler araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

Bu konuda yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından yeterlidir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ağrı ilinin Doğubayazıt ilçesindeki devlet okullarında görevli 4. sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin betimlemeleri ile sınırlıdır.

Araştırma verilerinin toplanması anket uygulaması ile sınırlıdır.

Araştırma, araştırma kapsamı içindeki okulların 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim amaçlı sergiledikleri davranışları ile sınırlıdır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma, uygulanan ankete verilen cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmanın Amacı

Öğrenme yaşantı ürünüdür ve davranışın niteliğini etkiler. Öğrenciler bir yöntemi veya süreci anlamadıkları ve verilen konunun ana yönünü göremedikleri zaman öğrenme ortadan kalkar. Bu bağlamda öğretmenin gayesi; tasarladığı öğrenme yaşantılarını bir sistem içinde uygulamak ve öğrenci tepkilerini doğru ve zamanında çözümleyebilmek olmalıdır.

Öğretmen, öğrenci üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biridir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi özellikle ilkokul öğrencilerinde daha yoğun olarak gözlenmektedir. Öğretmen, bu etkiyi ve sunulan öğretim hizmetinin ne derece benimsendiğini öğrencilerden alacağı dönütlerle görebilir. Bu nedenle öğretim amaçlı sunulan her davranış veya etkinlik öğrencilerin öğrenme ortamına tam olarak uyumunu sağlayacak düzeyde olmalıdır.

Bütün bu bilgiler ışığında yapılan araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Böylece yapılan çalışma ile öğretmen davranışlarının var olduğu ve var olması gereken şekli ile betimlenmesiyle ulaşılmak istenen yeterlik ve bilimsel tutum saptanmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; öğretim hizmetine yönelik öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilerek sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci açısından nasıl yorumlandığını ortaya çıkaracak, verilen eğitimin kalitesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkileri ve öğrencinin yeterliklerden etkilenme düzeyi hakkında bizlere ışık tutacaktır.

Çalışma; öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterliklerini ve öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinden etkilenme düzeyini ortaya koyup öğretmenlerin öğretim yaşantıları düzenlemede sergilediği davranışları bir kere daha gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çalışma; eğitim bilimcilere, öğretmenlere ve velilere önemli katkılar getirecektir. Elde edilen tüm bulgular, konu ile ilgili olumsuzluklara öneriler getirecektir.

Tanımlar

Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yaşam alanıdır (Aydın, 1998).

Yönetim: Yönetim, bir grup insanı belirlenmiş hedeflere doğru yönlendirme, aralarındaki iş bölümü ve koordinasyonu sağlama gayretlerinin bütünüdür (Eren, 1998:3).

Sınıf Yönetimi: Sınıf içinde hedefler doğrultusunda kaliteli öğrenmenin oluşması için öğretmenin, öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını organize etmesidir (Erden, 2005: 19).

Öğrenme: Bir yaşantının ürünü olarak ortaya çıkan kalıcı davranış değişikliğidir (Ertürk, 1991: 78).

Öğretme: Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1979).

Öğretmen: Eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleğiyle yükümlü kişidir (MEB Temel Kanunu, 2004).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Eğitim ve Eğitime Duyulan Gereksinim

Eğitimin tanımına bakıldığı zaman; geçmişten günümüze birçok tanım yapıldığı görülür. Selahattin Ertürk (1972); “*Eğitim bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.*” demiştir. Diğer bir tanıma göre eğitim; öğrencileri öğretim süreci içinde eleştirel düşünmeye yönlendiren, olguları çözümlenmesi gereken bir problem alanı olarak gören ve hayat boyunca araştıran, sorgulayan mutlu vatandaşlar olarak yetiştirecek bir olgudur (MEB Temel Kanunu, 1999).

Eğitim olmazsa bilginin sistemleşmesi mümkün değildir. Çünkü eğitim süreci boyunca bilgi çeşitli yönlerden irdelenmekte; bilginin olaylarla, varlıklarla ve toplumla ilişkisi bilimsel bir temele oturtulmaktadır. Eğitim insanın doğuştan getirdiği keşfedilmemiş yeteneklerini keşfetmek ve bunları sistemli bir şekilde geliştirerek kişiyi hayata hazırlama faaliyetidir. Bunun aksini yapmak yani iletileni veya eğitilene şartlandırmak hem bilgiyi hem zihni donuklaştırır hem de insanın yeteneklerini köreltir. Böyle bir eğitim ile ne yeni keşifler yapılabilir ne de medeniyet seviyesine ulaşılabilir (Balay, 2013: 24).

Günümüz eğitim anlayışında, bilim ve bilgiye duyulan gereksinim hızla artmaktadır. Artık eğitimin amacı sadece bilgi yüklemek değil, bireyin zihin gelişimine katkıda bulunmak ve yeni bilgiler üreterek ufkunu açmaktır. Bu bağlamda, kişiye ulaşan her türlü veri; bilgi için sadece bir hammadDEDİR. Kişi bu hammaddeyi, kendi yaşantıları yoluyla anlamlandırıp yaşamının bir parçası haline getirdiğinde bilgi üretmiş olur. Bilgi, verilerin mantık süzgecinden geçirilerek ona bir anlam yüklenmesidir (Özden, 1998: 2).

Eğitimin Gayesi

Eğitimin gayesinin çok iyi bilinmesi gerekir. Çünkü eğitimin temelinde insan vardır ve sermayesi de insandır. Çocuklara soru sorma ve sorun çözme metotları öğretilmeli, duygu ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Heves ve hayalleri desteklenmeli, hoşgörölü ve demokratik bir bakış açısı kazanması sağlanmalıdır. Burada kural; “*Kendini sevdiğin gibi başkalarını da sev, geleceğini de sev; kendin için hoş görmediğin şeyi başkaları için de hoş görme!*” olmalıdır (Bolay, 2013: 29). Bunların kazandırılmasıyla şu ilkelere ulaşılması hedeflenmelidir: Kendini bilme, kendine saygı, başkalarına saygı, uyumlu olma, kendine güvenme, disiplinli olma, barışseverlik ve adaletli olmadır.

Eğitimin amacı da vasıtası da insandır. En başta insanın “kendini bilen” bir güce sahip olmasıdır. Peki, nedir kendini bilmek? Kendini bilmek; gücünü, sınırını, hedeflerini, nasıl bir insan olacağını ve bunun gibi benzer esasları bilmek demektir. Bunları bilmek yetmez. Bu bilgileri davranışlarına aksettirmesi ve günlük hayatına uygulayabilmesi de gerekir. Eğer bu mümkün olmazsa; bilgiler hamallıktan ibaret kalır. Eğitimin kişiye ve topluma şahsiyet kazandırma, faziletli kişiler olarak yaşama gayesi de gerçekleşmemiş olur.

Sınıf

Öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine bir arada katılmaları, eğitimin yapıldığı yer anlamında sınıf kavramını doğurmuştur (Güneş, 2004).

Öğretmen ve öğrenciler, öğrenim süresi içinde ve önceden oluşturulan hedefler doğrultusunda sınıf içindeki yaşam alanında çeşitli davranışlarda bulunurlar. Ancak sınıf içindeki yaşantıların, önceden oluşturulan amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Başka bir anlatımla, sınıfta yaşantıların ve öğrenmenin olduğu ortamın kalitesi, düzenlenmesi ve organize edilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2000: 2).

Sınıf, öğrenme ortamının olduğu yer olduğundan önemli bir kurumdur. Bu nedenle öğretmenin sınıfı iyi organize edip etkili bir öğrenme ortamı haline getirmesi gerekir. Öğretmen, öğrenme ortamını hazırlarken öğrenme için gerekli olan değişkenleri, psikolojik ve beşerî etkenleri iyi düzenlemelidir. İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı etkili bir sınıf yönetiminin sağlaması için de önemlidir.

Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği fiziksel mekân olmanın yanında insanın yetiştirildiği yerdir. Öğrenci sistemli olarak kuralları, sosyal hayata ait birçok davranış ve tutumları sınıfta öğrenecektir. Öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla bir arada bulunduğu bu önemli mekân öğrenciyi psikolojik ve sosyal olarak etkileyecektir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin birincil ve ana basamağıdır (Küçükahmet, 2009). Sınıf yönetimi, öğretim ve sınıf düzeni temelleri üzerine kurulur. Öğretmen, sınıfını amaçlarına ulaştırabilmek için bu iki alanda becerilerini kullanmak durumundadır (Gündüz, 2004: 19).

Etkili öğretim için hazırlayıcı koşul olan sınıf yönetimi; öğrenciler için oluşturulan öğrenme çevresinde, onların öğrenme yaşantılarına katılımını sağlamak, sınıfın fiziksel yapısını düzenleyerek öğrenme yaşantılarına engel olan davranışları değiştirmektir (Özyürek, 2005).

Öğretmen kendini sadece sınıfı yöneten, öğrencileri de yönetilen olarak görmemelidir. Sınıf yönetimi sadece öğretmenin tekelinde değildir. Süreç içinde öğrenciye de sorumluluk bilinci aşlamak ve davranışlarını yönetmeyi sağlamak öğretilmelidir. Yani öğretmen öğrencinin öz düzenleme kapasitesini geliştirmesini sağlamalıdır. Öğrencileriyle etkileşimde bulunmalı; onlara ‘benim için değerli ve önemlisiniz’ mesajını vermelidir. Onları akademik çalışmalarda sorumluluk üstlenmeye yöreklendirmelidir. Böylece sınıf yönetimi hem kolaylaşır hem de öğrenci - öğretmen ve öğrenci - öğrenci etkileşimi artar.

Öğretmen sınıf yönetimini öğrencileri kontrol etmek ve baskı altına almak olarak görmemelidir. Çünkü sınıf yönetimi eğitimin etkililiğini artırmak ve sürekliliğini sağlamak için yapılan çalışmalardır.

Sınıf yönetimi şekli öğrencilerin gereksinimlerine, gelişim niteliklerine, sınıf düzeyine göre değişir. İlkokul öğrencilerinin fizyolojik gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları lise ve yükseköğretim öğrencilerinden farklıdır. Sınıftaki yönetim buna paralel olarak değişir. Öğretmenin yönetim anlayışına göre de sınıf kontrolü ve disiplin anlayışı değişmektedir. Demokratik bir anlayış tercih eden öğretmenlerin yanında, otokratik yani merkezde öğretmenin olduğu bir anlayış tercih edenler de vardır (Akan, 2010: 8).

Sınıf yönetimi kavramı çoğu zaman disiplin kavramıyla karıştırılmakta, iki kavramın aynı anlamda olduğu düşünölmektedir. Bu anlayış sınıf içi etkinliklerde, denetim ve yönetimde öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif duruma koyarak, sınıfı yönetecek tek merkez olarak öğretmeni görmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin birbirinden ayrı değil, birbiriyle bütünleşmiş olmasıdır. Bu anlamda sınıf kontrolü; öğrencilere etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için sorumluluklar vererek sınıf içi bütün değişkenlerin bir sistem dâhilinde yürütölmelerini sağlamaktır (Bayındır, & Özel, 2008).

Öğrencilerin, öğretim çevresi içinde davranışlarını yönetme ve denetleme anlamına gelen sınıf yönetimi, ölkemizdeki okullarda sorun olduğu gibi diğer ölkelerde de problemlere neden olmuştur. Bu nedenle sınıfta ve okulda öğrencilerin davranışlarını yönetmenin yolları aranmıştır. Özellikle ölkemizde çeşitli reformlar yapılarak sınıf yönetimi dersi eğitim fakültelerinde ve özel eğitim bölümlerinde zorunlu ders olarak okutulmuştur (Özyürek, 2005).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal gelişmeler, doğal olarak eğitim alanında da gelişmelerin yaşanmasını sağlamıştır. Eğitimdeki gelişim ve değişimler, sınıf yönetiminde farklı model ve yaklaşımların

benimsenmesine ortam hazırlamıştır. Modeller, özellikle istenmeyen davranışların önlenmesinde ve öğrenci ilişkilerinde öğretmene yardımcı olmaktadır.

Öğretmen, ders yılının tamamında çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Öğretmen tarafından uygulanan bu etkinliklerin amaca uygun olarak yürütülmesi için çeşitli sınıf yönetimi modellerine ihtiyaç vardır (Sarıtış, 2000: 52). Model seçimi hedeflere, kaynaklara ve ihtiyaçlara göre değişebilir. Sınıf yönetimi anlayışı geçmişten günümüze; amacın ön planda tutulduğu, öğrencinin merkezde olduğu demokratik anlayışa dayalı bir yol kat etmiştir. Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olarak gruplandırılabilir (Başar, 1999).

Sınıf yönetiminde öğretmenin kullanacağı en iyi ve tek model yoktur. En etkili ve en iyi sınıf yönetimi yaklaşımının bulunmaması öğretmeni farklı modellerde davranmaya yöneltir (Gündüz, 2004: 21-22). Örneğin; sınıf içinde birtakım sorunlar oluşmadan gerekli tedbirleri almak isteyen bir öğretmen önlemsel modeli kullanabileceği gibi; istenmeyen davranış ve sınıf kurallarının ihlal edilmesiyle karşılaştığı zaman tepkisel modeli kullanabilir. Ayrıca sınıf içi düzenlemelerde ve etkinliklerde öğrencinin gelişim düzeylerini ve ilgilerini dikkate alarak gelişimsel modeli kullanmış olur.

Tepkisel model.

Tepkisel modelin diğer adı klasik modeldir. Tepkisel modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Modelin işleyişi, istenmeyen davranışın sonucuna verilen tepki şeklindedir. Sınıfta düzen sağlamak için verilen tepkiler arasında ağırlıklı olarak ödül ve ceza vardır (Demirtaş, 2005: 18).

Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu ve diğer üç modeli (önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model) gereğince kullanmadığı söylenebilir (Başar, 1999). Bu modelin zayıf yönü, her tepkinin başka bir tepki doğurması ve bu tepkinin öğrenciyi istenen davranışa yönelteceğinden emin olunamamasıdır (Gündüz, 2004: 22).

Önlemsel model.

Önlemsel model, meydana gelebilecek istenmeyen davranış önceden tahmin etmeye ve bir dizi önlemler almaya dayanır. Çıkabilecek olası sorunlar için çeşitli düzenlemeler yapma, kurallar oluşturma, plan ve program yapma önlemsel modelin bir parçasıdır (Sarıtış, 2000: 53).

Bu modelin sınıfta kullanıma ilişkin bazı örnekler; birbiri ile konuşabilecek öğrencilerin yan yana oturmasını engellemek, hiperaktif öğrencilere onların yapabileceği ek etkinlikler vermektir (Yiğit, 2008).

Önlemsel modeli kullanan bir öğretmenin önlem almayı abartması çeşitli sıkıntıların oluşması açısından kaçınılmazdır. Öğretmenin bu yaklaşımı karşısında öğrenci dersten sıkılacak, öğretmene ve okula karşı olumsuz bir tavır sergileyecektir. Böyle uygulamalar hem öğretmeni zor durumda bırakır hem de öğrencinin sosyalleşmesini engeller.

Çağdaş modeller.

Sınıf yönetiminde uygulanan çağdaş modeller, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere ikiye ayrılır.

Gelişimsel model.

Gelişimsel model, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yaptırımda bulunmasını öngörür (Başar, 2005: 10). Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duyuşsal, psikomotor gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır. Bu model 4 aşamadan oluşmaktadır (Ünal, & Ada, 2003: 37).

Birinci aşama; on yaşa kadar sürer. Birey nasıl bir öğrenci olacağını öğrenir. Öğretmen yönlendirmesine en çok ihtiyaç duyulan aşamadır. İkinci aşama; on-on iki yaşlarını kapsar. Öğrenciler, öğretmenini hoşnut etmeye isteklidir ve sınıf düzenine uymaya çalışır. Üçüncü aşama; on iki-on beş yaş dönemini kapsar. Öğrenciler zaman zaman öğretmeni zor durumda bırakacak davranışlarda bulunur. Sınıf yönetimi kurallarını sorgularlar. Dördüncü aşama; lise yıllarını kapsar. Bu dönemde anne-baba etkisi azalırken akran etkisi artar.

Gelişimsel modelde, öğrencinin gelişim evrelerine dikkat edilir ve bu evrelere uygun düzenlemeler yapılır. Örneğin; ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciye yapılacak etkinliklerde ve sınıf içi kurallarda öğrencilerin somut işlem basamağında olduklarının dikkate alınması gelişimsel modele uyulduğunu gösterir (Yiğit, 2008).

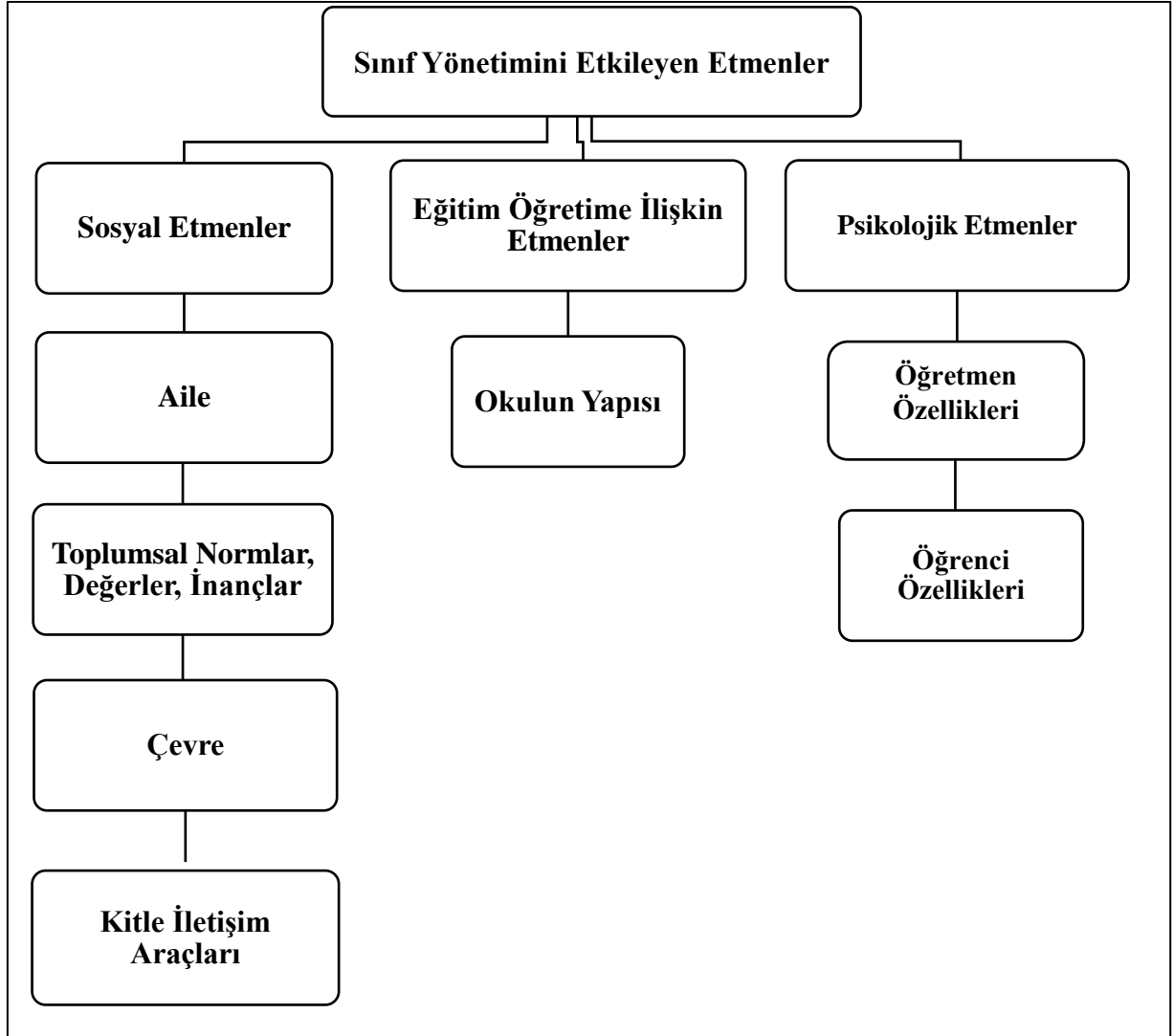
Bütünsel model.

Bütünsel yaklaşım, sınıf yönetiminde duruma bağlı olarak, öğretmenin tüm sınıf yönetimi modellerini kullanabilmesidir. Yaklaşım, öğrencilerin kişilik ve psikososyal gelişimleri konusunda yapılan araştırma ve bulgulardan yararlanır (Çelik, 2003).

Bütünsel sınıf yönetimi modeli üç modelin (tepkisel, önlemsel, gelişimsel model) birleşimidir (Gündüz, 2004). Bu modelde öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınıp duruma

ve ortama uygun olarak; istenmeyen davranışlara engel olmak için önlemsel modelden, istenmeyen davranışları iyileştirmek için ise tepkisel modelden yararlanır.

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler



Şekil 1. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler

Kaynak: <https://slideplayer.biz.tr/slide/10236533/> Erişim Tarihi: 25.12.2017

Sosyal etmenler.

Sınıf yönetimini etkileyen sosyal etmenler; aile, toplumsal normlar, değerler ve inançlar, çevre ve kitle iletişim araçları olmak üzere 4 başlıkta ele alınmıştır. Bunlar;

Aile.

Kişilik gelişimi yaşam boyu sürer. Ailenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren kendini anne ve babanın olduğu aile ortamında bulur. Bu

durumda anne babanın kişilik yapıları, nasıl yetiştirildikleri, çocuğa ilgileri, yaklaşım biçimleri çocuğu öncelikli olarak etkiler.

Aile; toplumun temel dinamiğini oluşturan ve yansıtan, bireyin okul dışında eğitildiği ve kültürlendiği yerdir. Çocuk uyumlu davranış örüntüleri oluşturmayı, paylaşmayı, dayanışmayı ilk olarak ailede öğrenir. Okul çağı ile birlikte çocuğun öğrenmeleri ilerler ve sistemleşir. Böylece okul ile aile arasında zorunlu etkileşim başlamış olur. Özellikle ilköğretim çocuğu ailesiyle var olduğu için öğrenme yaşantılarına ailenin katılımı sağlanmalıdır (Bayındır, & Özel, 2008).

Ailenin çocuğu yetiştirdiği ortam, aile içi iletişim biçimi, tutum ve davranışları, sosyal ve ekonomik yapısı çocuğu etkilediği gibi sınıf yönetimi üzerinde de etkisi vardır. Çocuğun yetişme biçimi, öğrencinin okul ve sınıf içinde sergilediği davranışlarla paraleldir (Celep, 2002: 4).

Kendini seven, kendine ve çevresindeki insanlara değer veren, üretken, çalışkan bireylerin yetişmesi iyi bir aile ortamıyla mümkün olur. Hoşgörü ve sevginin olduğu ailelerde ruh sağlığı yerinde, dengeli bireyler yetişecektir (Aydın, 1997: 97-98). Ancak şiddetin yaygın olduğu otoriter bir ailede, sağlıklı kişilikte bireylerin yetişmesi olanaksızdır.

Öğrenciden bir birey olarak beklenen davranışlar ve istenen tutum ve davranışlar aileye bildirilmelidir. Okul kültürüyle uyumlu, sağlıklı kişilikte bireyler yetiştirmek için aileyle iletişim sürekli olmalıdır. Ebeveynler, çocuğun zamanının en çok geçtiği mekândakiler olarak gerekeni yapmalıdır. Unutulmamalıdır ki; öğrenmede aile okulun, okul da ailenin yerini tutamaz.

Toplumsal değerler, normlar, inançlar.

Eğitim topluma dönük bir faaliyettir. Bu faaliyet toplumsal değerlerden etkilendiği gibi toplumsal değerleri de etkiler. Günümüzde eğitimin öngördüğü ve kişiye kazandırmaya çalıştığı niteliklerden biri de bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması, toplumsal değer ve inançlara saygı göstermesidir. Eğitim uzmanları, yöneticiler ve öğretmenler yapacakları tüm çalışmalarda toplumsal faktörleri göz önünde bulundurmalıdır (Ünal, & Ada, 2003).

Çevre.

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden biri öğrencilerin içinde yaşadığı çevre ve özellikleridir. Her insanın içinde bulunduğu belirli bir coğrafya vardır. Kişi bu çevreyle sürekli olarak etkileşim halindedir yani kişi çevreyi etkilediği gibi çevreden de etkilenir.

Her okul belirli bir çevrede yer alır. Çevre, toplumun fiziksel, demografik, sosyal ve kültürel birçok değişkeni yansıtır. Sınıf yönetiminin önemli değişkeni çevre; okul, aile ve öğrenme yaşantılarının etkileşim alanıdır. Burada önemli olan kontrol edilebilir çevrenin genişliğidir. Çünkü çocuk hayal dünyası geniş bir varlıktır. Çocuğun hayatı öğrendiği, pekiştirip deneyim kazandığı çevre ne kadar geniş olursa hayal dünyası o oranda gelişir (Bayındır, & Özel, 2008).

Eğitimin önemli çevrelerinden biri olan okul hem öğrencileri hem de sosyal çevreyi eğitmelidir. Bunu yaparsa; istikrar sağlanmış olur ve birçok problem baş göstermeden çözümlenmiş olur. Örneğin; sınıf veya okul bazında yapılacak bir etkinliğe çevrenin ve velilerin katkısı sağlanabilir, onlardan yardım alınabilir. Topluma hizmet kapsamında yapılacak çalışmalarda çevrenin maddi manevi yardımı istenebilir. Böylece çevredeki insanların destekleri de alınarak yapılacak olan etkinliklerin kapsamı genişletilir ve bilinçli, okula duyarlı bir çevre sağlanmış olur.

Kitle iletişim araçları.

Kitle iletişimi; mesajın, iletişim araçları aracılığıyla hedef kitleye iletilmesidir. Kitle iletişim araçları ise, insanların dünyada olup bitenler hakkında aynı anda bilgi almalarını sağlayan ve teknik ileti sistemiyle geniş kitleleri birbirlerine bağlayan araçlardır (<https://www.neoldu.com/kitle-iletisim-nedir-9286h.htm>).

Özellikle günümüzde kitle iletişim araçları her geçen gün hayatımızı farklı biçimlerde etkilemeye ve değiştirmeye devam etmektedir. Bu etkileme ve değiştirme olumlu olduğu gibi olumsuz da olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının önemi, sosyal ve ekonomik açıdan arttığı gibi, eğitim öğretim açısından da artmaktadır. Bu önem kitle iletişim araçlarının mükemmelliğinden ve işlevselliğinden kaynaklandığı kadar, eğitimde bu araçlara duyulan ihtiyaçtan da kaynaklanır (Celkan, 1989: 102). Bu araçlar birden fazla duyu organını etkilediği için eğitimi hem görsel hem de işitsel olarak destekler. Böylelikle daha kalıcı ve etkili öğrenme sağlanmış olur.

Kitle iletişim araçlarının yararlarının yanında sakıncaları da vardır. Kitle iletişim araçları, iyi planlanmadığı ve denetlenmediği zaman çocuklarda olumsuz davranışlar oluşturur. Gelişim dönemlerine uygun olmayan programların izlenmesi ve internet kullanılması çocuğun duygusal gelişimi üzerinde yıkıcı etkiler oluşturur. İnternetin gereğinden fazla kullanılması, televizyonun gereğinden fazla izlenmesi çocuğun sosyalleşmesi üzerinde olumsuz etkiler yapar hatta bazı hastalıklara, fiziksel rahatsızlıklara neden olur.

Kitle iletişim araçları öğrenciler üzerinde ve dolayısıyla sınıf yönetimi üzerinde de etkili olmaktadır. Öğrenci her durumda bu araçların etkilerine maruz kalmaktadır. Bu etkiler öğrencinin davranışlarına yansımakta ve bu davranışları sınıf ortamında sergilenmektedir.

Eğitim öğretime ilişkin etmenler.

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden, eğitim öğretime ilişkin etmenler kısmında okulun yapısı ve sahip olması gereken donanımlar ele alınmıştır.

Okulun yapısı.

Okul, toplumun eğitimden beklediği amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş eğitim sisteminin en alt biriminde yer alan bir örgüttür (Hoşgörür, 2006). Okulun temel amacı bireyi kendine yeter hale getirebilmek ve yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmaktır.

Okul ve sınıf birbirinden ayrı düşünülemez iki kavramdır. Bu nedenle okulun nasıl olduğu, ilişkiler sistemi ve yönetimi sınıfı etkilemektedir. Ayrıca sosyal ilişkiler ağı olan okul; öğrenci davranışlarını da doğrudan etkilemektedir.

Okul içinde; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli, hizmetliler gibi yardımcı unsurlar bulunur. Bu unsurlar eğitim süreci içinde okula yardımcı olmakla beraber, okulun bir parçasını oluşturur. Bu durum parçalar arasında iletişim ve eşgüdümü zorunlu kılar.

Ayrıca okul ve toplum etkileşim halindedir. Toplumun gelişmişlik düzeyi, teknolojik ve bilimsel olarak seviyesi okulu etkilediği kadar; okulun yapısı, özellikleri de toplumu etkiler. Kısacası; okulun yapısına bakılarak toplum hakkında bilgi edinilebilir. Okul, gelişmiş bir toplum oluşturmak ve çağdaşlaşmak için önemli bir unsurdur.

Okul, eğitim sisteminin verimini, istikrarını sağlayan bir sistemdir. Bu sistem üzerinde okul yönetiminin ve yöneticisinin etkisi büyüktür. Çünkü iyi yönetilen bir okulda okul çalışanları okulun amaçlarını özümser ve amaca uygun hizmet eder. Okul politikasının gelişmesine katkı sağlar, okul örgütünün başarısına yön verir (Akan, 2010).

Psikolojik etmenler.

Sınıf yönetimini etkileyen psikolojik etmenlerin başlıcaları; öğretmen ve öğrenci özellikleridir.

Öğretmen özellikleri.

Öğretmen; öğrenmeleri olumlu yönde etkileyen, bilimsel gelişim ve değişimlere açık, karşıt düşüncelere saygılı, demokratik yapıya sahip kişidir (Aydın, 1998).

Eğitimin iş göreni öğretmenlerdir. Eğitim hizmetini yürüten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesidir (Başaran, 1993: 123). Bu nedenle öğretmen gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalıdır. Çünkü insan yetiştirmek kolay değildir. Öğretmen mesleki yeterlik ve alan eğitimi konusunda gerekli donanıma sahip olmalı ve kendini sürekli geliştirmelidir.

Öğretmen öğretim işinin yanı sıra devamsızlık takibi, ödev kontrolü, öğretim materyallerinin hazırlanması, öğretimi engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması ve sınıf içi çalışma ortamının düzenlenmesi gibi yan işlerle de ilgilenmek zorundadır. Bu görevlerin bütünü sınıf yönetimi olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 1999).

Öğretimin başarılı olabilmesi için öğretmenin sınıf ortamında belirli ilkeleri takip etmesi gereklidir. Öğretmen planlanmamış ve önceden tahmin edilemeyen sorunları çözebilmekten öğrencileri istenilen amaçlara motive edebilmeye kadar geniş çerçevedeki yeterliklere sahip olmalıdır (Terzi, 2002). Ayrıca öğretmen öğretimi gerçekleştirirken bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilere örnek de teşkil etmektedir. Öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk etmek için öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı olması gereklidir. Aksi halde sınıfta istenmeyen davranışlarda artış olur (Güçlü, 2000).

Öğrencilerin öğrenmesi gerekenleri doğru ve yeterli bir biçimde algılamalarını sağlamak sınıfta öğretmenin işidir. Kaliteli bir öğrenmenin sağlanması ise öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimi zorunlu kılar. Öğretmenin sınıfta öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesinde; öğrencileri tanıması, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesi ve iletişim becerilerinde iyi olması önemlidir (Hoşgörür, 2006). İyi iletişim kurmak ve başkalarını anlamak özellikle başta öğretmenin kendini iyi tanımasına bağlıdır. Kendisini henüz tanımayanlardan başkalarını tanıma konusunda yeterli olmaları beklenemez (Küçükahmet, 2009).

Öğretmenlerin kendileriyle ilgili yeterlik duyguları öğrencilere dönük davranışlarına da yansır. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli ve destekleyici bir hava oluşur. Öğrencilerin girişimciliği desteklenir, bireysel gereksinimleri karşılanır. Dolayısıyla disiplin sorunları azalacağından öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılabilir (İpek, 2003).

Öğretmenin kişilik özellikleri öğrenme ortamının genel yapısını belirler. Bu özellikler öğrenme ortamının yanı sıra öğrencinin kişilik özelliklerine ve tutumuna etki eder. Çünkü çocuk özellikle çevresindeki kişileri, anne, baba ve öğretmenin davranışlarını gözleyip, içselleştirerek farklı rollere bürünür. Roller ve davranışlar zamanla karakterinin bir parçası haline gelir. Özellikle sınıfta zamanının büyük çoğunluğunu geçirdiği öğretmenin tutum ve

davranışları ne denli olumlu olursa bireyin öz benliği de bu yönde gelişir (Tan, 1992).

Öğrenciler başarılı olmak ister ancak başarılı olmak için neler yapılması gerektiğini tam olarak bilemezler. Öğretmenler, öğrencilerin bu durumunu göz önüne alarak onlara baskı ve tedirginliğe neden olmadan yol göstermelidir. Öğretmenler sadece öğretmemelidir. Kontrol altına alınmış bir çevre içinde öğrenci değerlerini ve öğrencinin özerklik duygularını korumaları için onlara yardımcı olmalıdır.

Öğrenci özellikleri.

Öğrenci, bir eğitim kurumunda, önceden düzenlenen bir eğitim programının gerektirdiği öğrenme yaşantılarını süreç içinde kazanmaya çalışan kişidir (Başaran, 2008: 357). Sınıfın yönetim şeklinde öğrenci ve özelliklerinin etkisi önemlidir. Öğrencinin yaşı, yetiştiği kültür, algılama düzeyi, psikolojik durumu gibi birçok faktör sınıf yönetimini etkilemektedir (Özel, & Bayındır, 2008: 51).

Öğrenciler çok farklı ailelerden ve kültürlerden gelmiş olabilir. Öğretmen farklılıkların bilincinde olarak davranmalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmelidir. Öğretmen farklılıkların bilincinde olmayarak hareket ederse sınıfta problemlerin baş göstermesi kaçınılmazdır. Fakir, beslenme düzensizlikleri olan, anne babası ayrı yaşayan, fiziksel ve psikolojik sorunları olan, kapasitesini kullanamayan ve konuştuğu dili iyi kullanamayan öğrenciler de olabilir. Bu yüzden öğretmenin sınıfta ortak bir kültür oluşması için adil, tutarlı ve insancıl bir yaklaşımla hareket etmesi gerekir (Akar, 2002).

Öğrencinin öğretmenini sevme durumu; başarısına farklı şekillerde yansır. Öğretmenini seven bir öğrenci dersleriyle daha ilgili olur ve sınıf kurallarına uymaya dikkat eder. Özellikle ilkökul 1. kademedeki öğrenciler, öğretmenleriyle daha samimi ve sıcak ilişkiler kurar. Öğretmen onlar için vazgeçilmez bir rol modelidir.

Her öğrencinin kendine has davranışları, bu davranışların çeşitli nedenleri ve sonuçları mevcuttur. Öğrencinin arkadaşlarıyla uyum içinde iletişim kurması, öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve süreçten olumlu sonuçlar alması öğrenme sürecinden olumlu dönütler aldığını gösterir. Bu durum; öğrenmeye ilgi duyulması, gereksinimlerinin karşılanması, öğretmenin gerekli rehberlik ve yardımı sağlaması ile paraleldir. Ancak sınıf disiplinini bozan, çalışma düzeyi düşük, öğrenmek için gerekli ilgiyi göstermeyen öğrenciler, öğrenme sürecini sekteye uğratar. Öğrenme etkinliklerinin ilgisini çekmemesi, gereksinimlerini karşılamaması, öğretmenin gerekli rehberliği sunmaması da bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir (Ercan, 2006).

Sınıfın Fiziksel Değişkenleri

Sınıfın fiziksel değişkenleri; öğrenci sayısı, oturma düzeni, aydınlatma, havalandırma, sıcaklık, gürültü, temizlik, düzen ve renkler ile öğretim materyalleridir (Başar, 2001: 25). Sınıfın fiziksel düzeni oluşturulurken gerekli ölçütlere uyulması öğretimi olumlu etkiler.

Sınıfın fiziksel değişkenlerinde düzenlemeler yapılırken öğrencinin yaşı, ilgileri, etkinliklerin plan-program etkinliklerine uygunluğu dikkate alınmalıdır. Özellikle ilköğretim öğrencileri somut yaşantılarla öğrenme aşamasında oldukları için ortam düzeni; çocuğun psikolojisini, sosyal gelişimini ve performansını etkileyerek daha da önem kazanır.

Sınıfın düzeni öğrencilerin yaşlarına, ilgi ve yeteneklerine, dersin amaçlarına ve bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilecek etkinlik ve kullanılacak eğitim metotlarına göre farklılaşır. Sınıfın düzeni öğretme ve öğrenme etkinliklerinin kalitesine etki eden bir faktördür (Ünal, & Ada, 2003).

Sınıf ortamında fiziksel düzen iyi ayarlanmalıdır. Ortamda öğrencinin eşyalarını koyabileceği, rahat oturabileceği ve etkinlik gerçekleştirebileceği alanların yanında öğretmenin de öğrenciler arasında rahatça dolaşabileceği ve eğitim araç gereçlerini koyabileceği alanlar olmalıdır (Erden, 2005).

Eğitim ortamının fiziksel özellikleri etkili bir sınıf yönetimi sağlamada önemlidir. Öğretmen sınıf yönetimini sağlamakla birlikte sınıf ortamının düzenini sağlamak, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel ihtiyaçlarına göre düzenlemek, iletişim ve etkileşimi sağlamakla yükümlüdür (Aydın, 2000).

Öğrenci sayısı.

Eğitimin girdisi olan öğrenci, fiziksel ortamın değişkenlerinden biridir. Modern eğitim sisteminde sınıftaki öğrenci sayısının az olması istenen bir durumdur. Araştırmalar, sınıftaki öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu; öğrenci sayısı az olan sınıflarda başarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Başar, 1994; Aydın, 2000).

Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin öğretmene ve ilgisine daha çok ihtiyacı olduğundan öğrenci sayısı az olmalıdır. Öğrenci sayısı az olan sınıfların birçok faydası vardır. Öğretmen kalabalık olmayan sınıflarda daha kolay etkinlik düzenler. Aktivitelere katılım ve talep artar. Çok sayıda öğretim yöntem ve tekniği kullanabilir. Disiplin sorunları az olur ve öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilendiği süre artar. Kalabalık sınıflarda ise; belli bir düzen oluşturmak ve öğrencinin motivasyonunu sağlamak zordur.

Kalabalık olmayan sınıfların öğretmene sağladığı birçok kolaylık vardır. Bu

sınıflarda öğretmen öğrenciye daha fazla zaman ayırır. Etkili bir öğrenme sağlama ve öğrenci gelişimini yakından takip etme açısından kalabalık olamayan sınıflar daha avantajlıdır (Celep, 2004).

Oturma düzeni.

Öğrencilerin sınıf içindeki oturma biçimi, sıra ve masaların yerleşim durumu, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen, oturma düzenine göre öğrencilerle iletişim kurar. Öğretmen görme, işitme, boy ve derse karşı ilgi gibi değişkenleri dikkate alarak sınıf düzenini kurmaya çalışır. Örneğin, görme problemi olan bir öğrencinin arka sıralarda oturtulması sorun teşkil eder. Aynı şekilde boyu kısa olan öğrencinin de arka sıralarda oturtulması tahtayı görmesi açısından sıkıntı oluşturur. Kısacası; öğretmen, sınıf yerleşim düzenini oluştururken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır (Çelik, 2002).

Sınıfta görme ve işitme engeli bulunan öğrencilerin ön ve orta sıralarda oturtulması gereklidir. Bu durum öğrencilere öğrenmede ve öğretmeniyle iletişim kurmasında kolaylık sağlar (Kaya, 2009).

Aydınlatma.

Sınıf ortamında ışığın geliş açısı ve miktarı hem sağlık hem de öğrenmenin verimi açısından önemlidir. Işık miktarının verimli olmaması veya çok olması öğrencide asabiyet haline, dikkatsizliğe, göz yorgunluğuna neden olur (Gülşen, 2010).

Işık sınıfa direkt değil dolaylı olarak gelmelidir. Sınıf ortamında doğal aydınlatma kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin mevsimlere ve güneşe göre değiştirilebilir olması, birden çok düğme ile ayarlanabilmesi esneklik sağlar. Pencerenin boyutları ve yönü gün ışından yaralanmaya uygun olmalıdır (Başar, 1999).

Havalandırma.

Etkili sınıf yönetimi için dikkat edilmesi gereken fiziki değişkenlerden biri de sınıfın havalandırılmasıdır. Sınıfın havalandırılması öğrenci konsantrasyonu üzerinde etkilidir. Havalandırılmamış, çok sıcak ya da çok soğuk bir sınıf öğrenci üzerinde genellikle dikkat dağıtıcı bir etki yapar (Taş, 2009: 52).

Etkinlikler esnasında havasız kalan dersliğin havalandırılması teneffüslerde yapılmalıdır. Özellikle karşılıklı pencerelerin açılmasıyla yapılan havalandırmadan

kaçınılmalıdır. Çünkü karşılıklı açılan pencerelerden oluşacak cereyan öğrencileri rahatsız eder (Gürsel, 2003).

Sıcaklık.

Sıcaklık, öğrencilerin dikkatini dolayısıyla da öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir. Sınıf sıcaklığının mevsim koşulları da dikkate alınarak oda sıcaklığında tutulmasına özen gösterilmesi gerekir. Sınıfın aşırı sıcak veya soğuk olması, öğrencilerin ders motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle sınıf sıcaklığının normal oda sıcaklığında olması gerekir. Uygun sınıf sıcaklığının 19 ile 21,5 derece arasında olduğu kabul edilmektedir (Ünal, & Ada, 2000).

Gürültü.

Gürültü sınıf yönetiminin ve sınıf içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen bir faktördür. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi engellediği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini de sekteye uğratar.

Gürültünün çeşitli sebepleri vardır. Ortamın sıkıcılığı, sürekli aynı öğretim tekniklerinin kullanılması gürültüye davetiye çıkarır. Bu durumun engellenmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Öncelikle öğretmen gürültüyle baş etmeyi bilmelidir. Örneğin; öğretmen gürültünün neden kaynaklandığını bilmeli ve çözüm üretmelidir. Öğrencileri sınıfta etkin kılmalı ve gürültüyü engellemeye yönelik sınıf kuralları oluşturmalıdır. Öğretmen sınıfta gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının sağlanamayacağı bilincinde olmalıdır (Aydın, 2000: 37).

Temizlik.

Sınıfın temiz olması, eğitim ve öğretime verilen önemi gösterir. Sınıfı temiz tutma, öncelikli sınıf kuralları arasında yer almalıdır. Örneğin sınıfın havasız olması, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Bunun için öğretmen sürekli olarak sınıfın havalandırılmasını sağlamalıdır (Çelik, 2002).

Temizlik alışkanlığı edinmek, öğrencinin bireyselleşme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Bedensel temizliğin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir. Temiz bir çevrede yaşama bilinci edinen öğrenciler, sınıflarının temiz kalması için çaba gösterir. Bu nedenle öğretmen, temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalı, hastalıklara karşı öğrencileri uyarmalıdır (Aydın, 2008: 42).

Sınıfın temizliği ile ilgili öğrenciler arasında iş bölümü yapılmalı ve öğrencilere sorumluluk verilmelidir. Temiz ve havalandırılmış bir sınıfın kaliteli bir eğitim ortamı için önemli olduğu unutulmamalıdır.

Düzen ve renkler.

Sınıfta düzen; sınıf içindeki eşya, araç ve gereçlerin bir uyum ve bütünlük içinde olmasıdır. Renklerin, etkinliklerin, oturma biçiminin, materyallerin hedefe hizmet edecek şekilde belirli formatlarda olması elzemdir. Sınıfın ve okulun duvarlarının öğrencilerin etkinliklerini sergileneceği şekilde organize edilmesi, öğrencilere okulun bir yaşam alanı olarak görmelerini sağlar. Böylece öğrenciler kendilerini okula daha fazla ait hissederler (İlgar, 2007).

Renkler, insan psikolojisi üzerinde etkilidir. Sınıflarda renk seçimi yapılırken renklerin özelliklerine ve öğrenci üzerindeki etkisine dikkat edilmelidir. Yapılan araştırmalar; renklerin ruhsal durumlara, kas faaliyetlerine, kan basıncına etki ettiğini göstermektedir (Gülşen, 2010).

Araştırmalar; kırmızı, sarı, turuncu renge ve kahverengine boyanmış, alçak tavanlı, ışıklı odalarda bulunan insanların kendilerini daha rahat hissettiklerini; mavi, yeşil, beyaz renge boyanmış, floresan ışıklı odalarda insanların kendilerini soğuk bir ortamda ve rahatsız hissettiklerini ortaya koymuştur (Tutkun, 2006: 248).

Sınıf için renk seçiminde öğrencilerin yaş düzeyleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf renginin liseye kadar sarı, pembe, şeftali tonlarında; lise ve sonrasında mavi ve yeşil tonlarında olması önerilir (Barker, 1982).

Öğretim materyali.

Sınıfta etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretim materyalleri önemli bir yer tutar. Sınıfta yer alan materyallerin öğretim hedefleriyle tutarlı olması ve öğrenci çalışmalarına yer vermesi gerekir (Erden, 2008: 105).

Materyaller, öğretim ortamında farklı amaçlar için kullanılabilir. Materyaller, öğretmeni destekleyici amaçla kullanıldığı gibi içeriği doğrudan aktaran bir nitelik de kazanabilir (Yanpar, 1999: 12).

Öğretim materyallerinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta; materyaller, günün teknolojisine uygun olarak hazırlanmış olsa bile öğretmenlerin etkili ve verimli kullanmaması halinde gerekli başarıyı sağlamamasıdır. Gerekli donanıma sahip araç-gereçler uygun yer ve zamanda kullanıldıkları zaman bilginin somutlaşmasını sağlar, öğrenmeyi kolaylaştırır ve eğitime hizmet eder (Büyükkaragöz, & Çivi, 1999).

Eğitim ve öğretimde uzun bir süre materyal olarak ders kitabı kullanılmıştır. Ancak günümüz teknolojisine paralel olarak ders kitaplarının yanında birçok materyal ve kaynak kitap kullanılarak öğrencinin birden çok duyusuna hitap eden çoklu bir ortam oluşturulmuştur (Yaşar, 2004).

Sınıf Kuralları

Kurallar; ğretmenin derste sürekliliği ve düzeni sağlamak için öğrencilerle beraber belirlediği yasaklar ve istekler listesidir. Kurallar öğrenciye kendisinden neler beklendiği ve sınıf düzeninin nasıl olması gerektiği ile ilgili dönüt verir.

Her toplumda olduğu gibi okul toplumunda da uyulması gereken kurallar vardır ve tüm bireylerin bu kurallara uyması, kuralları benimsemesi beklenir. Aksi takdirde okul işlevini yerine getiremez, türlü sıkıntılar yaşanır. Okuldaki kurallar bireysel isteklere hayır diyerek otoritenin benimsenmesini sağlar (Başar, 2001). Böylece gerekli düzen sağlanmış olur.

Düzenin sağlanmasında önemli bir unsur olan kurallar; açık ve anlaşılır olmalıdır. Bir kural ne kadar anlaşılabilir ve denetlenebilirse kurala uyma düzeyi aynı oranda artar. Ancak bireyin özümsemediği ve gerekliliğine inanmadığı yaptırımlara uyma düzeyi ise düşük olur. Bu nedenle birey kuralın gerekli ve kendi yararına olduğuna inanmalıdır (Karip, 2002).

Sınıf kuralları oluşturulurken uyulması gereken kuralların neler olduğu açık bir dille ifade edilmeli, daha sonra kuralların bir listesi çıkarılmalıdır. Öğretmen kuralları mantık çerçevesinde planlamalı ve kurallar listesini sınıfta görülebilen ve okunabilen bir yere asmalıdır. Kurallar, kaliteli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamalıdır (elik, 2003).

Kurallar ğrencilerin tümüne yönelik olduğu için tarafsızlık oluşturur. Kişisel isteklere hayır deme fırsatı vererek ğretmen yetkisinin benimsenmesini sağlar. Ödül ve cezayı kişisellikten çıkarır, kabul edilebilir duruma getirir. Davranışlara yönelik değerlendirme ltt oluşturur (Başar, 1999).

Kuralların sunumu, okul öncesi ve ilkokul ağı öğrencileri için önemlidir. Bu dönem öğrencileri için kuralların resim veya şekillerle eşleştirilerek verilmesi kuralların öğrenilmesini ve benimsenmesini kolaylaştırır.

Davranış Yönetimi

Davranış, belirli uyarıcılara karşı verilen duyusal, zihinsel ve psikomotor tepkiler bütünüdür. Davranış yönetimi ise davranışların eğitsel yaşantılar açısından olumlu olmasını sağlamak için gerekli plan ve organizasyonu içerir (Bayındır, & zel, 2008).

Sınıfta davranış yönetiminde başarılı olabilmesi için öğretmenin gelişim ve öğrenme psikolojisi konusunda bilgisi olmalıdır (Baloğlu, 2001). Öğretmen, davranış yönetiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak öğrencinin davranışlarını tahmin etme, dikkatlerini başka yöne çekme, davranışları sınırlama gibi teknikleri kullanmalıdır (Özyürek, 1996).

Eğitim ve öğretimde belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir engel olan istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde amaç; çocuklarda gruba ait olduğu hissini oluşturmak, topluma uyumu kolaylaştıran davranış değişiklikleri meydana getirmek ve istenmeyen davranışları azaltmaktır. Etkili bir davranış yönetimi, sadece uygun davranışların oluşmasını sağlamakla değil aynı zamanda uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını engelleyen eğitim öğretim ortamları oluşturmakla mümkündür. Bu ise Özyürek (2001)'in belirttiği gibi ancak istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini anlamak, bu nedenlere uygun stratejiler belirlemek ve uygulamakla gerçekleştirilir.

İstenmeyen davranışlar.

Dersin akışını bozan her türlü kesinti ve engellemelere istenmeyen davranışlar denilebilir. Kesinti ve engellemeler Başar (1996) tarafından istenmeyen davranışlar olarak adlandırılmıştır.

İstenmeyen davranışlar, eğitsel çabaları engellediği gibi öğretmenin ve okul yöneticisinin eğitim ve okul adına yapmak istedikleri çalışmaların önünde bir set oluşturur. Bu durum eğitim ve öğretim etkinliklerin sekteye uğraması demektir.

Sınıf içinde sık görülen istenmeyen davranışlar; öğrencinin dikkat çekmek için amaç dışı konuşmalar yapması, uygunsuz tavır ve hareketlerde bulunması, saldırgan davranışlar sergilemesi ve otoriteye karşı gelmesidir. Öğrencinin olumsuz davranışları ise, davranışa neden olan etmenlerin kaynağına inmekle çözüm bulur (Bayındır, & Özel, 2008).

İstenmeyen davranışlara neden olan etmenler.

İstenmeyen davranışların nedenleri çok çeşitli olabilir. Söz konusu davranışlara anne-baba tutumları, öğretmen davranışları, öğrencinin benlik algısı, çevre, eğitim programı, okul içinden veya dışından kaynaklanan diğer faktörler neden olur.

Çocuğun ilk eğitim aldığı kurum ailedir. Ailenin çocuğa olan tutumu, ilgi ve sevgisi, ailenin sosyal ve ekonomik durumu, kardeş sayısı gibi birçok faktör çocuğun davranışlarını şekillendirir (Erden, 2005). Özellikle otoriter, baskıcı ya da ilgisiz anne baba tutumları çocuğu olumsuz etkiler. Disiplin sorunları oluşturan anne babalar; çocuklarına sürekli bağırlar,

emrederler, fiziksel ceza verirler ve çocuklarıyla ilgili aşırı beklenti içine girerler. Böyle ailelerde, çocuklar suç işlemeye ve olumsuz davranışlarda bulunmaya daha meyillidir.

Öğrencide istenmeyen birçok davranış; öğrencinin yaş, psikolojik ve sosyal özelliklerine bağlı olmakla beraber öğretmen davranışları da istenmeyen davranışların tetikleyicisidir. Öğrenciyi küçümsemek, azarlamak, tehdit etmek, bazı öğrencilere aşırı ilgi gösterirken bazı öğrencilere ilgisiz davranmak, öğretmenin tutarsız davranışları öğrencilerde olumsuz etkiler bırakmaktadır.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlu davranışların önemli sebeplerinden biri, öğrencinin benlik algısı yani kendine yönelik tutumudur. Kendini değersiz, eksik ve sevgisiz biri olarak gören birey, bu tutumlara paralel davranışlarda bulunacak ve istenmeyen davranışlar oluşturacaktır (Tertemiz, 2006).

Sınıf içinde oluşan problemlerin nedenlerinden biri, öğretmenin ders planlamasındaki ve sınıf içi uygulamalarındaki yetersizliğidir. Öğretmenin anlatacağı ders için önceden planlama yapmaması, ders esnasında neyi, ne zaman yapacağı konusunda sıkıntılar oluşturur. Yaşanan aksaklıklar dersin işlenişinde kopukluklar oluşturmakta ve düzensizliğe neden olmaktadır (Öztürk, 2001).

İstenmeyen davranışlara neden olan okul içi faktörler; eğitim programı, öğretim yöntemleri ve materyalleridir (Sadık, 2008). Bireye kazandırılması istenen davranışlar, eğitim programları temel alınarak hazırlanır. Hedef ve içerik öğeleri arasında bütünlüğün olmadığı, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayan programlar bireye eğitsel davranışları kazandıramaz. Özellikle ortalama öğrenci potansiyeline göre düzenlenen işlevsellik ve esneklikten yoksun eğitim programları uçlarda kalan öğrencileri dikkate almayacağı için istenmeyen davranışlar oluşturur (Sarıtış, 2003).

Öğretmenler; istenmeyen davranışın ne olduğu konusunda koşulsuz, katı sınırlamalar getirmemelidir. İstenmeyen davranışın ne olduğu kişiye, zamana ve ortama göre değişir. Öğretmenin yapması gereken davranış problemlerinin asıl nedenlerine inmektir. Böylece problemleri davranışa uygun çözümler üretir. Ayrıca öğrencinin gözünde model olan öğretmen sergilediği davranışlara azami dikkat etmelidir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntemleri.

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmenin davranışın yapılma sıklığına ve önemine göre birçok yolu vardır. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak, istenen davranışlarla değiştirmek amacıyla şu yollar izlenir: Sorunu anlamak, görmezden gelmek,

uyarmak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ile ilişki kurmak, aile ile ilişki kurmak, ceza vermek (Başar, 2006).

1. Sorunu Anlamak: İstenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerinden ilki; sorunun kaynağına inmeye çalışmaktır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini araştırmalı sonra da hangi eylemin seçileceği ve nasıl uygulanacağı kararlaştırılmalıdır (Başar, 1999: 132). Böylece istenmeyen davranışlar engellenebileceği gibi, gelecekte oluşacak problemlere karşı da önlem alınmış olur.
2. Görmezden Gelmek: Davranışın önemli etkileri olmadığı zamanlarda, dersin gidişatını bozmamak için öğretmenin istenmeyen davranışı göz ardı ederek davranışın sönmesini sağlamasıdır (Akçadağ, 2005). İstenmeyen davranış süreklilik göstermiyor ve kısa sürede olup bitiyorsa görmezden gelinir. Ancak öğretmenin görmezden gelmesi, öğrencide bu davranışın yapılabileceği, onaylanabileceği düşüncesi oluşturmamalıdır. Bu nedenle öğretmen bu yöntemi kullanırken dikkatli olmalı, olumsuz davranışı pekiştirmemelidir.
3. Göz Teması Kurmak: Öğretmenin öğrenciyle göz teması kurması, olumsuz davranışın farkında olduğunu ve davranışı onaylamadığını gösterir (Korkmaz, 2007). Göz teması; dersin kesintiye uğramasını ve diğer öğrencilerin dikkatini istenmeyen davranış gösteren öğrenciye yöneltmesini engeller.
4. Uyarmak: Uyarmak; öğretmenin istenmeyen davranışlara karşı sözlü uyarıcı kullanmasıdır. Uyarma öğrencinin hem davranışının farkında olmasını hem de sonuçlarını anlamasını sağlamak için gereklidir (Boyraz, 2007: 51). Uyarmak; soru sorarak ya da sınıf kuralları hatırlatılarak yapılabilir. Soru sorma; istenmeyen davranış gösteren öğrencinin konuyla veya davranışının nedeniyle ilgili görüşlerinin alınmasıdır. “Bu konu hakkında ne düşünüyorsun?” “Neden aranızda konuşuyorsunuz?” gibi sorular sorulabilir. Sınıf kurallarının hatırlatılması, hem o anda oluşan olumsuz davranışların sona erdirilmesi için hem de gelecekteki davranışlarını kontrol etmesi için bir uyarıcı görevi görür (Öztürk, 2001; Aktaran: Kutlu, 2006: 39).
5. Sorumluluk Vermek: Sınıf içinde yapılan etkinliklerin öğrenciye ilginç ve cazip gelmemesi öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olur. Bu durumda ona yapabileceği ve onun hoşuna gidecek bir sorumluluk vermek yararlı olur. Özet çıkarma, not tutma, araç-gereçleri taşıma ve kullanma konularında yardım etme gibi sınıf içinde yaptırılacak işlerin yanında sınıf dışında da çeşitli sorumluluklar verilerek istenmeyen davranışlar engellenir (Başar, 1999).

6. Öğrenciyle Konuşmak: Sorun başka şekilde çözülemiyorsa davranışın yapılması ve yapılmaması durumunda nelerin olacağı öğrenciye açıklanabilir (Boyras, 2007: 51). Böylece öğrenci davranışının sonuçları hakkında bilgi edinir, davranışının nedeniyle ilgili de öğrenciden bilgi alınmış olur.
7. Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurmak: Sınıf içinde sıkıntı oluşturan bazı durumlar, öğretmenin tek başına çözebileceği sorunlar olmaktan ziyade işbirliği ve profesyonel yardım gerektirir. Böyle durumlarda öğretmen; okul yönetimi, rehberlik servisi ve aileyle iletişime geçmelidir (Başar, 1999: 141).
8. Ceza: Ceza; öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık; öğretmenin öğrenciyi ilgisini çeken şeylerden mahrum bırakması ya da öğrenciye istemeyeceği, sevmeyeceği işler yaptırmasıdır. Dolayısıyla ceza, öğrencilerin istenmeyen davranışından vazgeçmesini, pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımlar bütünüdür (Korkmaz, 2003).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi.

İstenmeyen davranışlar, yalnız bir öğrenciden kaynaklanacağı gibi bir grup öğrencinin birlikte yaptığı uygunsuz davranışlardan da kaynaklanabilir. Bu tür davranışlarda bulunan öğrenciler genellikle ders başarısı düşük, ruhsal problemler yaşayan ve aile disiplini kötü olan öğrencilerdir (Kayabaşı, 2011).

Öğretmenin derste sürekli aynı yöntem ve teknikleri kullanması ders anlatımında tekdüzeliğe neden olur. Böyle durumlarda öğrenci dersten sıkılıp istenmeyen davranışlarda bulunabilir. İstenmeyen davranışların engellenmesi için ders süreci renklendirilmeli, dikkat çekici ve ilginç etkinlikler kullanılmalıdır (Akçadağ, 2004).

Öğrenci kendini sınıfa ait hissetmelidir. Sınıfta dışlanan, yapacak bir işi olmadığını düşünen öğrenci sınıf düzenini bozarak istenmeyen davranışlarda bulunur. Bu nedenle öğretmen, öğrencilere ders içinde ve dışında yapabileceği çeşitli sorumluluklar vermelidir. Etkinlik esnasında öğretmene yardımcı olma, materyal taşıma, sınıf temizliğini sağlama gibi sorumluluklar verilerek hem zaman verimli kullanılır hem de sınıf düzenini kolaylaştırır (Korkmaz, 2004).

Sorunların meydana gelmeden önlenmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öğretmen eğitim öğretim ortamını iyi organize ederek, öğrenme sürecini verimli hale getirecek öğretim materyali bulundurmalıdır. Bunun yanı sıra yapılan etkinlik ve çalışmalarda öğrencinin gereksinimlerini dikkate almalı, öğrencilerle iletişimde içten ve tutarlı olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1994).

Sınıfta öğrencilerin uyması için oluşturulan kurallar sınıf düzeni, verimli bir eğitim öğretim oluşturulması açısından yararlıdır. Öğretmen öğrencilerle birlikte dönem başında gerekli kuralları oluşturmalıdır. Kurallar, istenmeyen davranışları önlemek için iyi bir stratejidir.

İstenmeyen davranışların önüne geçmek için yapılacaklardan biri; öğretmenin öğrencinin davranışı hakkında öğrenciyle konuşmasıdır. Olumsuz davranışın altındaki nedenlerin neler olduğu hakkında öğrenciye sorular sorularak davranış analiz edilmelidir. Hangi davranışın nerede ve nasıl yapıldığında uygun olduğu öğrenciye anlatılmalı, çeşitli ipuçları verilmelidir (Başar, 1999).

Sınıfta Zaman Yönetimi

Olumlu öğrenme ortamını sağlamak isteyen öğretmene yardımcı olacak olan en önemli etken; sınıf yönetimi değişkenlerini etkili ve verimli kullanmaktır. Olumlu öğrenme ortamlarını gerçekleştirmeye çalışan sınıf yönetimi değişkenlerinden birisi de etkili zaman yönetimidir (Özden, 2009).

Sınıf yönetiminin önemli bir parçası olan zaman yönetimi; zamanın nasıl daha verimli kullanılacağını belirleyerek zamanı planlama ve yönetme sürecidir (Erbaş, 2015). Zaman yönetimi açısından sınıfı yönetmek, bir ders saatinin hedefler doğrultusunda en verimli şekilde yönetilmesini sağlamaktır.

Zamanın etkili yönetildiği bir sınıfta ders saatinin her aşaması belirli bir sistem dâhilinde yürütülür. Dersin planlanması, derse geçiş, etkinliklere ayrılan süre, öğrencilerle geçirilecek bireysel zamanlar önceden belirlenmiştir (Çelik, 2003).

Etkili bir zaman yönetimi için, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde aktif olmaları ve sürecin verimli kullanılması konusunda yönlendirilmeleri gerekir. Çünkü öğrencinin nerede, neyi yapacağını bilerek hareket etmesi hem sınıf hem de zaman yönetimi açısından verimliliği artırır. Bunun yanında sınıfta yapılacakların önceden planlanması da gerekir. Kullanılacak materyalin önceden hazırlanması, tahtaya yazılacakların dersten önce yapılması sürenin etkin kullanılmasına katkı sağlayacaktır (Aksüt, 2004).

Etkili bir zaman yönetimi için özetle; plan yapılmalı, derste kullanılacak materyaller önceden hazırlanmalı, derste kullanılacak araç ve gereçler hazır tutulmalı, öğretim dışı konuşma ve etkinliklerden kaçınılmalıdır.

Zaman yönetiminin uygulama aşamasında önemli olana öncelik vermek gerekir. Çünkü zaman yönetiminin etki edeceği bir öğrenci kitlesi vardır ve bu kitlenin nasıl yetiştirileceği

önemlidir. Bu nedenle öğrenme için ayrılan zaman diliminde çoğunlukla bireyin gelişimine yer verilmelidir.

Zaman yönetiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmenin zamanı olumsuz etkileyen unsurları ortadan kaldırması gereklidir. Kararsızlık, acelecilik, ayrıntılara takılma, fiziksel ortamın düzensizliği, amaca uygun olmayan konuşmalar, etkinlik zamanlarının uzun tutulması, aşırı sosyal ilişkiler, öğretim amaçlarının net olmaması ve plansızlık, kontrol eksikliği, yararlanılacak alanların birbirinden uzaklığı gibi unsurlar zaman tuzaklarıdır. Ancak bu gibi olumsuzluklar önlenirse zaman etkin kullanılabilir (Ünal, & Ada, 2003).

Plan Program Etkinlikleri

Plan program yapmaktaki asıl amaç, eğitsel hedeflere ulaşmaktır. Fakat bu amaçlara giden yoldaki yöntem ve tekniklerin belirleyicisi öğretmendir. Öğretmen planı hazırlarken öğrencilerin yeterliliğini göz önüne almalı, öğrenci özelliklerine göre esneteceği bir program hazırlamalıdır.

Öğretmen sınıfa girdiği zaman kendine öncelikle şu soruyu sorar. “Ne yapmalıyım?” Bu soruya vereceği cevap muhtemelen yaptığı planı uygulamaktır olacaktır. Plan; öğretmenin zamanı yönetmesi ve yapacağı öğretim etkinliklerini sunması bakımından önemlidir. Planlama, eğitim amaçlarının belirtilmesi, hedefe ulaşmak için kullanılacak yöntemlerin, tekniklerin ve kaynakların belirlenmesi gibi süreçleri içerir (Başar, 2006).

Öğretim planları yıllık plan, ünite planı ve günlük plan olmak üzere üçe ayrılır. Yıllık plan, genel hedeflere ulaşmak için bir öğretim yılı içinde hangi konu ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini gösterir. Ünite planları ise yıllık plana göre daha detaylıdır ve bir üniteye kazandırılacak hedef davranışları, üniteleri ve değerlendirme araçlarını içerir. Günlük planlar ise öğretmenin her ders saatinde ne yapacağını gösterir (Erden, 2005).

Ders için planlama yapıldığı zaman öğretmen derse hazırlıklı girmiş olur. Planlama zamanının verimli kullanılmasını ve öğretmenlerin etkinlikleri daha iyi organize etmesini sağlar (Ağaoğlu, 2004). Araç gereç seçimi, sınavlar ve öğretim etkinliklerinin yapılması gibi aşamalı işlerin bir düzen dâhilinde yürütülebilmesi için planlama yapılmalıdır.

Nitelikli bir planın dört temel soruya yanıt vermesi gerekmektedir (Bilen,1996):

1. Öğrencide nasıl bir davranış değişikliği olmalıdır?
2. Davranış değişikliği için içerik nasıl olmalıdır?
3. Davranış değişikliği nasıl bir yöntem ve teknikle sağlanmalıdır?

4. Elde edilen başarı nasıl değerlendirilmelidir?

Başarılı bir sınıf yönetiminde en önemli unsur öğretim süreci uygulamalarının planlanmasıdır. Öğretmen plan yaparken etkili bir öğretim ortamı için istenmeyen davranışları da öngörerek plan yapmalıdır. Öğretmen uygun bir öğretim metodu kullanmaz ve gerektiğinde esneklik sağlamazsa en iyi ders planı dahi başarısızlığa uğrayabilir (Terzi, 2002).

Program, yapılacak olan bir etkinliğin bölümlerini, bu bölümlerin yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir çalışmadır (Ertuğrul, 1999: 98). Hazırlanan plan öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmen bir yıl içinde yapacağı eğitsel işlerle ilgili plan yaparken, aynı dersi okutan ya da aynı sınıf kademesiyle öğretim yapan öğretmenlerle bir araya gelip zümre toplantıları yaparak onların da görüşlerini alır. Böylece yapılan planda işbirliği ve birliktelik olur. Bunun yanında her sınıf ve grup, farklı etkinlikler ve projeler uygulayabilir.

Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Öğrenci başarısına etki eden bireysel ve çevresel birçok faktör vardır. Öğretmen davranışları, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin niteliği, demokratik eğitim ortamının yansımaları da akademik başarıya etki eden önemli faktörlerdendir.

Öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisi.

Öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının eğitsel hedeflere ulaşmada önemli etkisi vardır. Bu nedenle öğretmen, öğrenme yaşantılarını öğrenciye göre düzenleyip çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak istedik davranışların öğrenci tarafından ne ölçüde kazanıldığını değerlendirmelidir (Fidan, & Erden, 1994: 76).

Öğretmenler bir yandan bilgi ve becerileriyle eğitim işini sürdürürken, bir yandan davranış ve tutumları ile bireyi etkiler. Öğretmenin olumlu davranışları öğrenciyi olumlu düşünmeye, üretmeye ve öğrenmeye istekli olmaya sevk ederken; olumsuz davranışları ise öğrenci üzerinde olumsuz etkiler bırakacaktır (Güçlü, 2000).

Öğretmen davranışları, öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu gibi sınıf yönetimini de etkilemektedir. Etkili bir sınıf yönetimi ve verimli bir eğitim öğretim süreci sağlamak isteyen öğretmen; ne yapacağını bilen, kaynakları nasıl kullanacağını ve sorunları nasıl çözeceğini analiz eden, öğrendiklerini ne zaman uygulamaya koyacağını bilen kişidir (Açıkgöz, 2003).

Öğretmen; öğrenciyi okula sadece hazır bilgileri almaya gelmiş bir varlık olarak görmemelidir. Her öğrenci yapısal olarak birbirinden farklıdır. Öğrenci özümseyerek öğrenir

ve öğrendiklerini davranış haline getirir. Öğretmenin yapması gereken ise, öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu keşfederek öğrenmeyi bireyselleştirmek olmalıdır.

Öğretmenlik insan yetiştirme ve kazanma mesleğidir. İnsan kazanmak ise karşı tarafın kalbine girmekle olur. Bu da ancak sevgiyle gerçekleşir. Öğretmen, öğrencinin zihnine hitap ettiği gibi ruhuna da hitap etmelidir. Çünkü öğrencinin, bilgi kadar öğretmeni tarafından kişiliğine saygı gösterilmesine, kendisine güvenilmesine de ihtiyacı vardır. Öğretmen ders veren, bilgi aktaran, beceri kazandıran bir kişidir. Her eğitimci öğrenciye bilginin yanında kişilik de kazandırmalıdır (Çelikkaya, 1996: 69).

Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde anne baba tutumları kadar öğretmenin rolü de büyüktür. Öğretmenin uğraşı; insan yavrusudur. Bu nedenle eğitimin temeli sevgi üzerine oturtulmalı ve öğrenciler koşulsuz kabul edilmelidir.

Öğretmen ve öğrenci iletişiminin öğrenci başarısına etkisi.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim şeklindedir. Öğretmenin sınıfta öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesinde öğrencileri tanıması, iletişim kurma becerisi ile iletişim yol ve yöntemlerini çok iyi bilmesi önemlidir. Öğretmenle olan iletişimin yanı sıra öğretmen-yönetici, öğrenci-öğrenci, öğretmen-veli ve hatta okulda görev yapan öğretmenlerin aralarında oluşturdukları iletişim de öğrenci başarısını etkilemektedir (Hoşgörür, 2006).

Öğretmenin iletişim becerisi ve öğrencisiyle içinde olduğu etkileşimin derecesi hem sınıf yönetimi açısından hem de öğretim sürecinde başarı sağlanması açısından önemli bir dayanaktır. Öğretmenin ne anlattığı, öğrencinin ne anladığı kurulan iletişimin kalitesi hakkında fikir verecektir. Söylenilenlerin anlaşılması ile ilgili şöyle bir fıkra anlatılmaktadır:

“Çenesinden sakallı filozofun biri felsefeyle uğraşmaktan bıkar ve dağlara çıkar. Filozof dağlarda sadece doğayla ilgilenmektedir. Filozof, dağlarda günlerce yalnızdır. Günler geçtikçe filozofun zihnini tekrar felsefi problemler karıştırmaya başlar. Bu yalnızlık içinde filozof felsefi çıkarımlarını biriyle paylaşmak için yoğun istek duyar. Birilerini bulabilmek için yola koyulur. Kısa bir yolculuktan sonra bir çobanla karşılaşır. Filozof çobanla tanıştıktan sonra hemen felsefi çıkarımlarını anlatmaya başlar. Filozof anlattıkça çoban sürekli ağlar. Filozof dayanamaz sorar. “Ey çoban sen ne bilge kişisin ki anlattıklarımın bu kadar etkilendin” der. Bunun üzerine çoban “Kusura bakma filozof, söylediklerinden tek bir kelime anlamadım, yalnızca çenendeki sakal sen konuşurken inip kalktığından bana ölen keçimi hatırlattı, bunun için ağlarım” diye cevap verir (Sarı, 2005).

Yukarıda anlatılan fıkra iletişim ve iletişim eksikliği için iyi bir örnektir. Filozofun çobana hiç durmadan felsefi konular hakkında anlatımda bulunması bir iletişim değildir. Filozof çobanla sadece etkileşimde bulunmuştur. İletişim filozofun çobana niye ağladığını sorduğu zaman başlamıştır (Sarı, 2005). Bu fıkradan yola çıkarak; öğretmen öğrencisiyle iletişimde bulunduğu zaman, öncelikle öğrencinin dikkatini çekmelidir. Öğrencinin ön bilgilerini yani anlatacaklarıyla ilgili önceden neler bildiğini, hangi yaşantıları geçirdiğini dikkate almalıdır. İletişim süreci içinde mesajının öğrenci için anlaşılır ve anlamlı olduğundan emin olmalı, mesajı için geri bildirimlerde bulunmalıdır.

Öğrenci kendisine değer veren dostça ve tutarlı davranan bir öğretmenin sınıfında; katı ve yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfına oranla kendini çok daha rahat ve güvende hisseder. İlimli iletişimin olduğu böyle sınıflarda öğretmen ve öğrenciler arasında saygıya dayalı bir ilişki kurulmakta, üretkenlik artarken, disiplin sorunları azalmaktadır (Açıkgöz, 1996).

İletişim sırasında öğretmenin kullandığı dil önem arz eder. Öğrenciyle iletişimde açık olmak ve ego geliştirici dil kullanmak gerekir. Örneğin, bir öğrenciye “tembelsin” demek ile “derslerine gereken önemi vermiyorsun” demek arasında fark vardır. Kullanılan sözcükler kişiliği zedeleyeceği ve kırıcı olacağı gibi saygı çerçevesinde bir mesaj vermeyi de sağlayabilir. Kullanılan dil ile öğrenciye saygı duyulduğu ve önemsendiği hissettirilmelidir.

Demokratik eğitim ortamının öğrenci başarısına etkisi.

Birçok insan demokrasinin yalnızca bir yönetim şekli olduğunu düşünür. Bu yüzden okullarla ya da diğer sosyal kurumlarla ilişkisi olmadığına kanaat getirilir. Ancak demokrasi birçok kurumda olduğu gibi okulda ve eğitim sisteminde de boy göstermektedir. Demokratik bir ortamda eğitimin görevi ise, öğrencilere toplumun bir parçası olduklarını benimsetmek, sosyal katılımı gerçekleştirmek ve onların yaşam içinde karşılıklı roller üstlenmelerini sağlamaktır (Kaya, 2006).

Bireylerin yeni fikirler elde etme, topluma eleştirel gözle bakmalarını sağlayan demokrasi eğitiminin temel amacı, insan varlığına ve kişiliğine saygılı, demokrasiye inanmış, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirerek, demokratik bir toplum düzeninin sağlanmasıdır (Sarı, 2001).

İnsanlar demokratik düzenin olduğu bir çevrede yaşamak istiyorlarsa öncelikle demokrasinin ne olduğunu iyi bilmeli ve demokrasiyi iyi özümsemelidir. Özellikle kamu kurumlarında, çeşitli sosyal kurumlarda ve okullarda demokratik bir ortamın oluşabilmesi için

fırsatlar sunulmalıdır. Toplumun bir parçası olarak söz sahibi olma, katılım, karşılıklı roller, özgür seçim yaşama geçirilmelidir.

Demokratik bir sınıfta öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenciler arasında olumlu bağlılık ve saygı vardır. Rekabetten öte birbirine yardım etme, işbirliği ve dayanışma söz konusudur. Ayrıca olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve olayları sorgularlar. Böylece problemlerin farklı nedenleri ve çözümleri olabileceğinin bilincindedirler.

Demokratik eğitim ortamında, eğitimin merkezinde birey yani öğrenci vardır. Her birey kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilir ve ona saygı duyulur. Demokratik eğitimde eğitimin asıl öğeleri öğrencilerdir. Böylece öğretmen artık merkezde olan, ders anlatan kişi olmaktan çıkmış, öğrencilere öğrenmede yardımcı olan, rehberlik eden, öğrenciyi aktif kılan kısaca öğrenmeyi öğreten kişi olmuştur (Kepenekçi, 2003).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesi için betimsel türde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, daha önceden ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu gibi resmetmeyi hedefleyen araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009). Betimsel tarama modeli; olguların, nesnelerin, varlıkların, örgütlerin, grupların ve farklı alanların ne olduğunu resmetmeye, açıklamaya çalışır. Böylece onları iyi kavrayabilme, kümeleyebilme imkânı bulunur ve aralarındaki ilişkiler belirlenmiş olur (Kaptan, 1998).

Çalışmanın Evreni ve Çalışmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ve ilkokul 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda araştırma, evreni temsil eden örneklem grubu üzerinden gerçekleştirilir. Örneklem, belirli bir evren kümesinden belirli ölçütler doğrultusunda seçilen, seçildiği evreni temsil ettiği kabul edilen kümedir. Araştırmalar örneklem kümesi üzerinden gerçekleştirilir ve sonuçlar örneklemin ait olduğu evrene genellenir (Karasar, 2013). Evrenden yani 155 öğretmen ve 3071 öğrenciden kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 155 öğretmen ve 2627 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1’de öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ait frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	80	51,6
	Erkek	75	48,4
Yaş	25 yaş ve altı	90	58,1
	26-35 yaş	65	41,9
Medeni Durum	Evli	43	27,7
	Bekâr	112	72,3
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	21	13,5
	Lisans	134	86,5

Özellikler	Gruplar	n	%
Mesleki Deneyim	5 yıl ve altı	136	87,7
	6 yıl ve üstü	19	12,3
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	82	52,9
	21-30 öğrenci	43	27,7
	31 öğrenci ve üstü	30	19,4

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 155 öğretmenin %51,6'sı kadın, %48,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %58,1'i 25 yaş ve altı, %41,9'u 26 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin %27,7'si evli, %72,3'ü bekârdır. Öğretmenlerin %13,5'i ön lisans, %86,5'i lisans düzeyinde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerin %87,7'sinin mesleki deneyimi 5 yıl ve daha az, %12,3'ünün 5 yıldan fazladır. Öğretmenlerin %52,9'u 20 öğrenci ve daha az sınıfta, %27,7'si 21-30 öğrenci, %19,4'ü 31 öğrenci ve üstü mevcuda sahip sınıflarda öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	1291	49,1
	Erkek	1336	50,9
Yaş	10 yaş	1581	60,2
	11 yaş	836	31,8
	12 yaş	210	8,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 2627 öğrencinin %49,1'i kız, %50,9'u erkektir. Öğrencilerin %60,2'si 10 yaşında, %31,8'i 11 yaşında, %8'i 12 yaşındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Her iki anket formu Bayındır (2001) tarafından kuramsal verilere dayanılarak literatür taramasıyla oluşturulmuştur. Ancak çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğretmen anket formunun birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi ve sınıf mevcudu bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır. Öğretmen anketinin ikinci bölümünde öğretmenin öz değerlendirmesine dayalı sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin 26 madde yer almaktadır. Öğretmenlere uygulanan anket, sınıf öğretmenlerinin “bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, öğrenme ortamını düzenleme ve yöntem ve teknik çeşitlendirme” olmak üzere 5 yeterlik alanı olarak planlanmıştır. Öğrenci anket formunda öğrencilerin cinsiyet ve yaş bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer

almaktadır. Öğrenci anket formunun ikinci bölümünde ise öğrenci değerlendirmesine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin 20 madde yer almaktadır. Öğrencilere uygulanan anket “öğrenme ortamını düzenleme, yöntem ve teknik çeşitlendirme, motivasyon sağlama ve davranış yönetimi” olmak üzere 4 yeterlik alanı olarak planlanmıştır. Her iki ölçekte cevap seçenekleri üçlü likert (1: hiç, 2: bazen, 3: her zaman) tipindedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçeklerin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenirlik çalışması kapsamında madde analizi (madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha) kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilir. Maddelerin ait oldukları faktördeki yük değerleri, diğer faktörlerdeki yük değerleri ve birden fazla faktördeki yükler arasındaki fark incelenir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değerlerinin yüksek olmasına (0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olmakla birlikte bu oran 0,30'a kadar indirilebilir) ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olmasına (her maddenin en yüksek faktör yüküne sahip olduğu faktör dışındaki faktörlerle faktör yük farkının en az 0,10 olmasına) dikkat edilir (Büyüköztürk, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir. Daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modellerinden biri olup yapısal eşitlik modellerinde model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın olarak “Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı” (X^2/sd), “bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı” (t değeri), “kalıntılara dayanan uyum indeksleri” (SRMR, GFI), “bağımsız modele dayanan uyum indeksleri” (NFI, NNFI, CFI) ve “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)” olarak sınıflandırılan uyum indeksleri kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Model uyum indeksleri için beklenen katsayılar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir	Referans
X^2/sd	< 5	Tabachnick and Fidell, 2001.
RMSEA	$\leq 0,10$	Kelloway, 1989; Tabachnick and Fidell, 2001.
SRMR	$\leq 0,08$	Hu and Bentler, 1999; Brown, 2006.
GFI	$\geq 0,90$	Kelloway, 1989; Schumacker and Lomax, 1996; Sümer, 2000; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008.
NFI	$\geq 0,90$	Kelloway, 1989; Schumacker and Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick and Fidell, 2001
NNFI	$\geq 0,90$	Thompson, 2004.
CFI	$\geq 0,90$	Hu and Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004.

Madde analizi yöntemlerinden Cronbach Alpha tekniği test puanları arasındaki tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Diğer bir madde analizi yöntemi olan madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılır ve her iki test maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Her iki test, test maddelerinin ayırt ediciliğini gösterir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin gerektiğinde teste alınabileceği söylenebilir. Cronbach Alpha iç tutarlığı göstermekte olup genellikle 0,70'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2011).

SPSS 21.0 programı ile hazırlanan veri dosyası kullanılarak AMOS 18.0 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen ölçek ve alt boyut puanlarının betimsel ve karşılaştırma analizlerinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlar oluşturulduktan sonra demografik değişkenlere göre karşılaştırılması öncesinde Çarpıklık (Skewness) katsayısı ile normallik sınaması gerçekleştirilmiştir. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların karekök, logaritmik veya ters döndürme yöntemleriyle normal dağılımları sağlanarak parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçek ve alt boyut puanlarından normal dağılım göstermeyenlerin logaritmik dönüşümleri yapılarak puanların cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki deneyim değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; sınıf mevcudu değişkenine göre

karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görülmesi en az iki grup arasında farklılık olduğunu belirtmekle birlikte farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post testlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İkili gruplara göre karşılaştırma testlerinden olan LSD post hoc testi bu çalışmada gruplar arası karşılaştırmada kullanılan teknik olarak tercih edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Öğretmen anketinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Öğretmen anketinin açıklayıcı faktör analizinde KMO 0,72; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise $p<0,01$ olarak ölçülmüştür. 155 örneklem ile açıklayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Anketinin Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	F1	F2	F3	F4	F5
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1. Her öğrencinin anlayabileceği bir dil kullanırım.	0,21	0,66	0,11	0,05	0,01
	9. Her öğrencinin gelişimini yakından takip ederim.	0,00	0,22	0,07	0,58	0,10
	10. Her öğrencinin derse katılmasına olanak sağlarım.	0,08	0,66	0,02	0,15	0,10
	23. Dersi işlerken öğrenci isteklerine yer veririm.	0,10	0,69	0,09	0,07	0,13
	25. Sınıfta sabit kalmadan her öğrenciyle etkileşime girerim.	0,07	0,59	0,26	0,05	0,13
Davranış Yönetimi	4. Öğrencilere kendilerinden neler beklediğimi bildiririm.	0,58	0,26	0,20	0,05	0,29
	7. Övgü ve yaptırımları uygun kullanmaya dikkat ederim.	0,60	0,20	0,09	0,03	0,23
	14. Öğrenciye sınıfta daima güven vererek başarı zevkini tattırmaya çalışırım.	0,62	0,01	0,20	0,07	0,07
	19. Öğrencinin doğru davranışını olumlu sözlerle pekiştiririm.	0,66	0,18	0,08	0,00	0,23
	20. Pekiştireçleri her zaman verebileceğimi öğrenciye hissettiririm.	0,62	0,17	0,13	0,25	0,04
	22. Kendimi sınıfta mesafeyi korumaya çalışan bir bilgi aktarıcısı olarak görürüm. ¹	0,08	0,03	0,24	0,39	0,33
	24. Sınıfta konuyla ilgisi olmayan sorulara sert tepki veririm. ¹	0,09	0,42	0,18	0,09	0,15
	26. Sınıfta değişik pekiştireçler kullanırım.	0,57	0,20	0,20	0,30	0,13

Boyut	Madde	F1	F2	F3	F4	F5
Gözden Geçirme	2. Konular arası geçişlerde tekrarlar yaparım.	0,20	0,06	0,18	0,05	0,59
	11. Konular arası geçişlerde özetlemeler yaparım.	0,28	0,26	0,02	0,04	0,62
	12. Öğrencinin anlayamadığı konuları farklı örneklerle yeniden işlerim.	0,39	0,05	0,00	0,10	0,60
	21. Ödev ve etkinlikleri düzenli olarak kontrol ederim.	0,21	0,07	0,34	0,13	0,28
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	5. Konuları anlamlı kılmak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanırım.	0,13	0,01	0,11	0,69	0,15
	8. Öğretim araç ve gereçlerini öğrencilerle birlikte kullanırım.	0,09	0,08	0,04	0,53	0,28
	16. Öğretilecek konulara uygun etkinlikler düzenlerim.	0,03	0,05	0,07	0,63	0,08
	13. Öğrencilerin sorduğu soruları cevapsız bırakmamaya çalışırım.	0,18	0,21	0,19	0,23	0,32
Öğrenme Ortamını Düzenleme	3. Konuları ders yılı içinde bitirmeyi hedeflerim.	0,16	0,42	0,35	0,09	0,10
	6. Öğrencinin ilgi ve motivasyonunu sürekli canlı tutarım.	0,10	0,24	0,55	0,00	0,18
	15. Sınıfın fiziki değişkenlerini sürekli kontrol altında tutarım.	0,04	0,02	0,68	0,28	0,04
	17. Sınıfın fiziki değişkenlerini her zaman öğrenciye göre düzenlerim.	0,25	0,11	0,61	0,11	0,00
	18. Derse ilginin azalmaması için öğrencinin merak seviyesini üst düzeyde tutarım.	0,15	0,15	0,63	0,12	0,16
Özdeğer		4,54	2,04	1,76	1,64	1,58
Varyans (%)		10,79	9,67	8,45	7,85	7,75
Toplam Varyans (%)				44,51		

¹: Ters kodlanmıştır

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen anketinin açıklayıcı faktör analizi ilk sonuçlarında ölçekte 6 maddenin (3. Konuları ders yılı içinde bitirmeyi hedeflerim. 9. Her öğrencinin gelişimini yakından takip ederim. 13. Öğrencilerin sorduğu soruları cevapsız bırakmamaya çalışırım. 21. Ödev ve etkinlikleri düzenli olarak kontrol ederim. 22. Kendimi sınıfta mesafeyi korumaya çalışan bir bilgi aktarıcısı olarak görürüm. 24. Sınıfta konuyla ilgisi olmayan sorulara sert tepki veririm.) faktör yüklerinin veya ait olduğu boyutta faktör yükünün 0,40'ın altında kaldığı tespit edildiğinden söz konusu maddeler analiz dışı bırakılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanarak Tablo 5'teki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Anketinin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları

Boyut	Madde	F1	F2	F3	F4	F5
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1. Her öğrencinin anlayabileceği bir dil kullanırım.	0,17	0,70	0,15	0,08	0,03
	10. Her öğrencinin derse katılmasına olanak sağlarım.	0,07	0,69	0,08	0,07	0,12
	23. Dersi işlerken öğrenci isteklerine yer veririm.	0,10	0,69	0,06	0,11	0,11
	25. Sınıfta sabit kalmadan her öğrenciyle etkileşime girerim.	0,06	0,57	0,27	0,19	0,00
Davranış Yönetimi	4. Öğrencilere kendilerinden neler beklediğimi bildiririm.	0,57	0,26	0,30	0,21	0,02
	7. Övgü ve yaptırımları uygun kullanmaya dikkat ederim.	0,65	0,16	0,08	0,21	0,04
	14. Öğrenciye sınıfta daima güven vererek başarı zevkini tattırmaya çalışırım.	0,60	0,03	0,24	0,18	0,13
	19. Öğrencinin doğru davranışını olumlu sözlerle pekiştiririm.	0,69	0,17	0,06	0,17	0,08
	20. Pekiştireçleri her zaman verebileceğimi öğrenciye hissettiririm.	0,65	0,15	0,11	0,10	0,20
	26. Sınıfta değişik pekiştireçler kullanırım.	0,58	0,22	0,19	0,11	0,37
Gözden Geçirme	2. Konular arası geçişlerde tekrarlar yaparım.	0,03	0,02	0,17	0,75	0,11
	11. Konular arası geçişlerde özetlemeler yaparım.	0,22	0,26	0,02	0,68	0,05
	12. Öğrencinin anlayamadığı konuları farklı örneklerle yeniden işlerim.	0,26	0,07	0,03	0,73	0,08
Yöntem/Teknik Çeşitlendirme	5. Konuları anlamlı kılmak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanırım.	0,07	0,07	0,17	0,14	0,67
	8. Öğretim araç ve gereçlerini öğrencilerle birlikte kullanırım.	0,12	0,08	0,02	0,11	0,70
	16. Öğretilecek konulara uygun etkinlikler düzenlerim.	0,03	0,11	0,01	0,05	0,77
Öğrenme Ortamını Düzenleme	6. Öğrencinin ilgi ve motivasyonunu sürekli canlı tutarım.	0,05	0,28	0,64	0,03	0,04
	15. Sınıfın fiziki değişkenlerini sürekli kontrol altında tutarım.	0,08	0,06	0,69	0,09	0,21
	17. Sınıfın fiziki değişkenlerini her zaman öğrenciye göre düzenlerim.	0,25	0,08	0,65	0,01	0,09
	18. Derse ilginin azalmaması için öğrencinin merak seviyesini üst düzeyde tutarım.	0,13	0,10	0,62	0,14	0,04

Özdeğer	4,22	1,86	1,58	1,53	1,35
Varyans (%)	13,05	10,75	10,32	9,34	9,19
Toplam Varyans (%)	52,65				

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmen anketinin açıklayıcı faktör analizi ikinci varimax döndürmesi sonucunda ölçekte kalan 20 maddenin faktör yüklerinin ait oldukları faktörde 0,40’ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Boyutların açıkladığı varyanslar sırasıyla %13,05 / %10,75 / %10,32 / %9,34 ve %9,19 olmak üzere açıklanan toplam varyans %52,65 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen anketinde açıklayıcı faktör analizi sonucu kalan 20 madde ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Anketinin Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 20 madde 5 boyut	İkinci DFA 20 madde 5 boyut*
X ² /sd	1,23	1,18
RMSEA	0,04	0,03
SRMR	0,06	0,06
GFI	0,89	0,90
NFI	0,71	0,75
NNFI	0,91	0,93
CFI	0,93	0,95
Kovaryans bağlantıları	m1-m25, m20-m26	

*Kovaryans bağlantılarıyla

Tablo 6 ve Şekil 2’de görüldüğü öğretmen anketinin ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin 0,40’ın üzerinde olduğu; model uyum indekslerinin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerilerine uygun olarak yapılan kovaryans bağlantıları sonucunda (1. madde ile 25. madde ve 20. madde ile 26. madde) uyum indekslerinin genel olarak iyi ve çok iyi düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

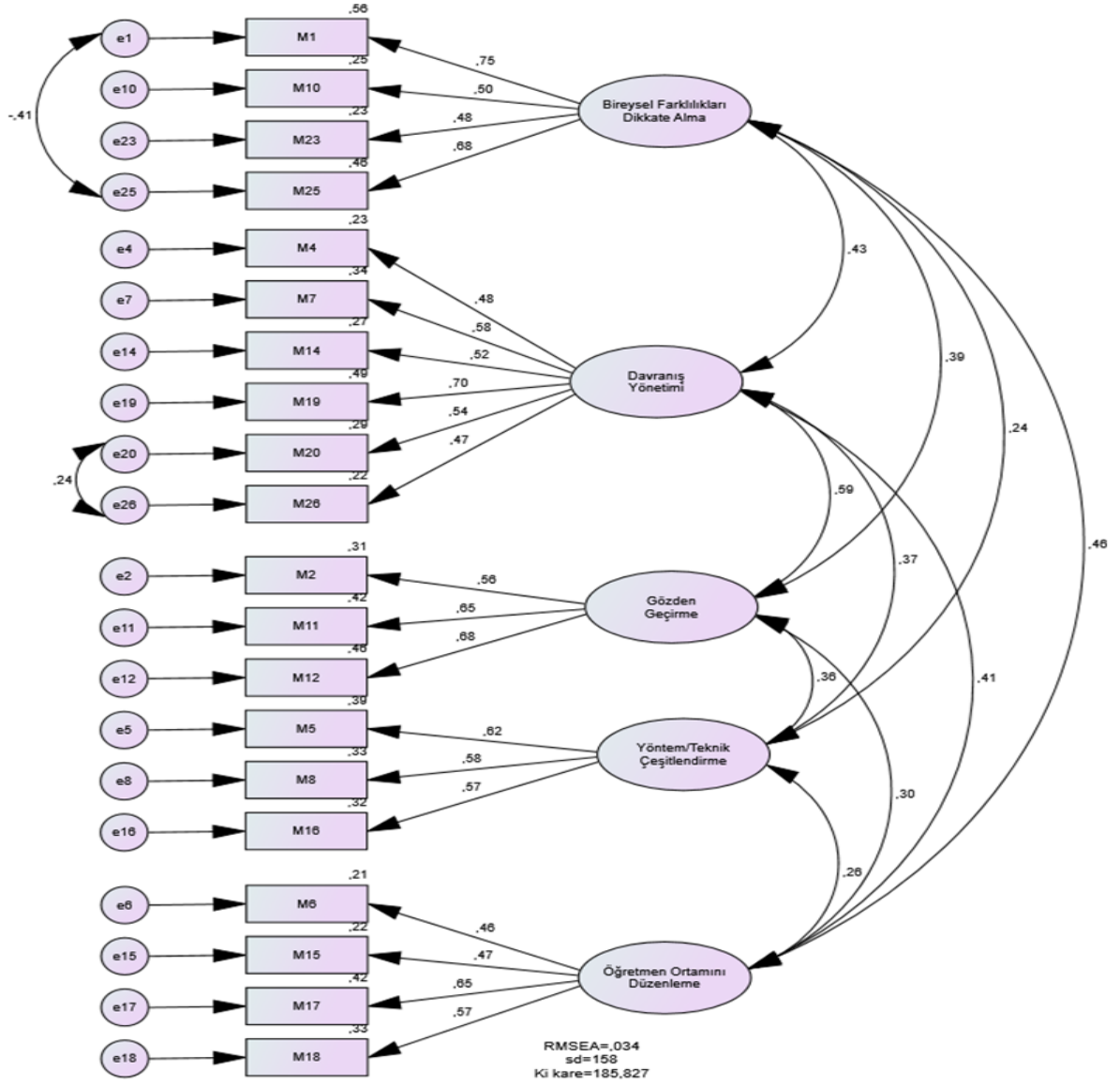
Tablo 7. Öğretmen Anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Std. β	t	r	α (0,790)
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	M1	0,75		0,42	0,66
	M10	0,50	4,27**	0,31	
	M23	0,48	4,20**	0,32	
	M25	0,68	5,25**	0,38	
Davranış Yönetimi	M4	0,48		0,39	0,73
	M7	0,58	4,57**	0,40	
	M14	0,52	4,31**	0,37	
	M19	0,70	4,92**	0,50	
	M20	0,54	4,35**	0,41	
	M26	0,47	4,02**	0,40	
Gözden Geçirme	M2	0,56		0,31	0,66
	M11	0,65	4,93**	0,41	
	M12	0,68	4,98**	0,40	
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	M5	0,62		0,36	0,62
	M8	0,58	4,12**	0,30	
	M16	0,57	4,11**	0,25	
Öğrenme Ortamını Düzenleme	M6	0,46		0,27	0,62
	M15	0,47	3,62**	0,26	
	M17	0,65	4,07**	0,40	
	M18	0,57	3,94**	0,34	

r: Madde Toplam Korelasyonu

**p<0,01

Tablo 7’de görüldüğü üzere madde analizi sonucunda öğretmen anketinin Cronbach Alpha katsayısı 0,79; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,66 / 0,73 / 0,66 / 0,62 ve 0,62; ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu 0,20’den yüksek (0,25 ile 0,51 aralığında) olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen anketinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Öğretmen anketinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçlarına göre kalan 20 madde ve 5 boyut ile güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci anketinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Öğrenci anketinin açıklayıcı faktör analizinde KMO 0,85; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise $p < 0,01$ olarak ölçüldü. 2627 örneklem ile açıklayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Anketinin İlk Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	F1	F2	F3	F4
Öğrenme Ortamını Düzenleme	1. Öğretmeniniz herkesin anlayabileceği şekilde konuşur mu?	0,27	0,27	0,18	0,10
	6. Öğretmeniniz ödevleri düzenli olarak kontrol eder mi?	0,47	0,18	0,16	0,26
	8. Öğretmeniniz konulara uygun olarak etkinlik düzenler mi?	0,68	0,11	0,04	0,01
	10. Öğretmeniniz konuları ders yılı sonuna kadar bitirir mi?	0,66	0,13	0,03	0,08
	12. Öğretmeniniz sınıfın temizliğini, araç ve gereçlerini kontrol eder mi?	0,63	0,04	0,13	0,15
	13. Öğretmeniniz sınıftaki araç-gereçler için yeni düzenlemeler yapar mı?	0,57	0,03	0,35	0,13
	17. Dersleriniz eğlenceli geçer mi?	0,19	0,40	0,18	0,15
Motivasyon Sağlama	20. Öğretmeniniz dersi işlerken sizin isteklerinize yer verir mi?	0,21	0,39	0,26	0,11
	5. Öğretmeniniz konuları işlerken sizde merak uyandırır mı?	0,01	0,11	0,70	0,25
	14. Öğretmeniniz işleyeceğiniz konunun ne işe yarayacağını açıklar mı?	0,18	0,09	0,76	0,08
Davranış Yönetimi	19. Öğretmeniniz yaptığı çalışmalara sizi de katar mı?	0,17	0,11	0,70	0,07
	2. Öğretmeniniz konuyla ilgili olmayan sorulara sert tepki gösterir mi? ¹	0,08	0,38	0,08	0,07
	11. Öğretmeniniz sizi zaman zaman notla tehdit eder mi? ¹	0,18	0,65	0,07	0,07
	16. Öğretmeniniz verdiği sözde durur mu?	0,05	0,71	0,19	0,07
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	18. Öğretmeniniz sizi üzecek kadar eleştirir mi? ¹	0,10	0,70	0,11	0,08
	3. Öğretmeniniz sınıfta işlediğiniz konularla ilgili sürekli sorular sorar mı?	0,20	0,08	0,11	0,63
	4. Öğretmeniniz sorduğu sorulara bütün öğrencilerin cevap vermesini bekler mi?	0,15	0,11	0,09	0,63
	7. Öğretmeniniz size arkadaşça davranır mı?	0,14	0,23	0,14	0,58
	9. Öğretmeniniz dersi sürekli kitaptan mı işler? ¹	0,01	0,10	0,07	0,77
	15. Öğretmeniniz ders sonunda konuyu özetler mi?	0,14	0,18	0,39	0,03
Özdeğer		4,23	1,64	1,32	1,26
Varyans (%)		11,04	10,78	10,60	9,83
Toplam Varyans (%)		42,25			

¹: Ters kodlanmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenci anketinin açıklayıcı faktör analizi ilk sonucunda ölçekte 5 maddenin (1. Öğretmeniniz herkesin anlayabileceği şekilde konuşur mu? 2. Öğretmeniniz konuyla ilgili olmayan sorulara sert tepki gösterir mi? 15. Öğretmeniniz ders sonunda konuyu özetler mi? 17. Dersleriniz eğlenceli geçer mi? 20. Öğretmeniniz dersi işlerken

sizin isteklerinize yer verir mi?) faktör yüklerinin veya ait olduğu boyutta faktör yükünün 0,40'ın altında kaldığı tespit edildiğinden söz konusu maddeler analiz dışı bırakılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanarak tablo 9'daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci Anketinin Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Döndürme Sonuçları

Boyut	Madde	F1	F2	F3	F4
Öğrenme Ortamını Düzenleme	6. Öğretmeniniz ödevleri düzenli olarak kontrol eder mi?	0,49	0,29	0,12	0,15
	8. Öğretmeniniz konulara uygun olarak etkinlik düzenler mi?	0,69	0,02	0,03	0,08
	10. Öğretmeniniz konuları ders yılı sonuna kadar bitirir mi?	0,67	0,08	0,04	0,13
	12. Öğretmeniniz sınıfın temizliğini, araç ve gereçlerini kontrol eder mi?	0,64	0,16	0,10	0,00
	13. Öğretmeniniz sınıftaki araç-gereçler için yeni düzenlemeler yapar mı?	0,57	0,13	0,35	0,01
Motivasyon Sağlama	5. Öğretmeniniz konuları işlerken sizde merak uyandırır mı?	0,01	0,23	0,74	0,07
	14. Öğretmeniniz işleyeceğiniz konunun ne işe yarayacağını açıklar mı?	0,21	0,08	0,77	0,13
	19. Öğretmeniniz yaptığı çalışmalara sizi de katar mı?	0,19	0,07	0,72	0,12
Davranış Yönetimi	11. Öğretmeniniz sizi zaman zaman notla tehdit eder mi? ¹	0,22	0,04	0,08	0,67
	16. Öğretmeniniz verdiği sözde durur mu?	0,11	0,12	0,14	0,77
	18. Öğretmeniniz sizi üzecek kadar eleştirir mi? ¹	0,04	0,12	0,10	0,76
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	3. Öğretmeniniz sınıfta işlediğiniz konularla ilgili sürekli sorular sorar mı?	0,19	0,62	0,12	0,11
	4. Öğretmeniniz sorduğu sorulara bütün öğrencilerin cevap vermesini bekler mi?	0,16	0,64	0,06	0,09
	7. Öğretmeniniz size arkadaşça davranır mı?	0,15	0,60	0,13	0,17
	9. Öğretmeniniz dersi sürekli kitaptan mı işler? ¹	0,01	0,76	0,08	0,06
Özdeğer		3,63	1,54	1,31	1,24
Varyans (%)		14,18	13,06	12,55	11,65
Toplam Varyans (%)			51,44		

¹: Ters kodlanmıştır.

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrenci anketinin açıklayıcı faktör analizi ikinci varimax döndürmesi sonucunda ölçekte kalan 15 maddenin faktör yüklerinin ait oldukları faktörde 0,40'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Boyutların açıkladığı varyanslar sırasıyla %14,18 / %13,06 / %12,55 ve %11,65 olmak üzere açıklanan toplam varyans %51,44 olarak tespit edilmiştir. Öğrenci anketinde açıklayıcı faktör analizi sonucu kalan 15 madde ile yapılan

doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci Anketi Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 15 madde 4 boyut	İkinci DFA 15 madde 4 boyut*
X ² /sd	7,72	4,89
RMSEA	0,05	0,04
SRMR	0,04	0,04
GFI	0,97	0,96
NFI	0,90	0,94
NNFI	0,89	0,91
CFI	0,91	0,93
Modifikasyon Bağlantıları		m6-m10, m8-m10, m10-m13, m14-m19, m3-m9, m4-m7, m4-m9

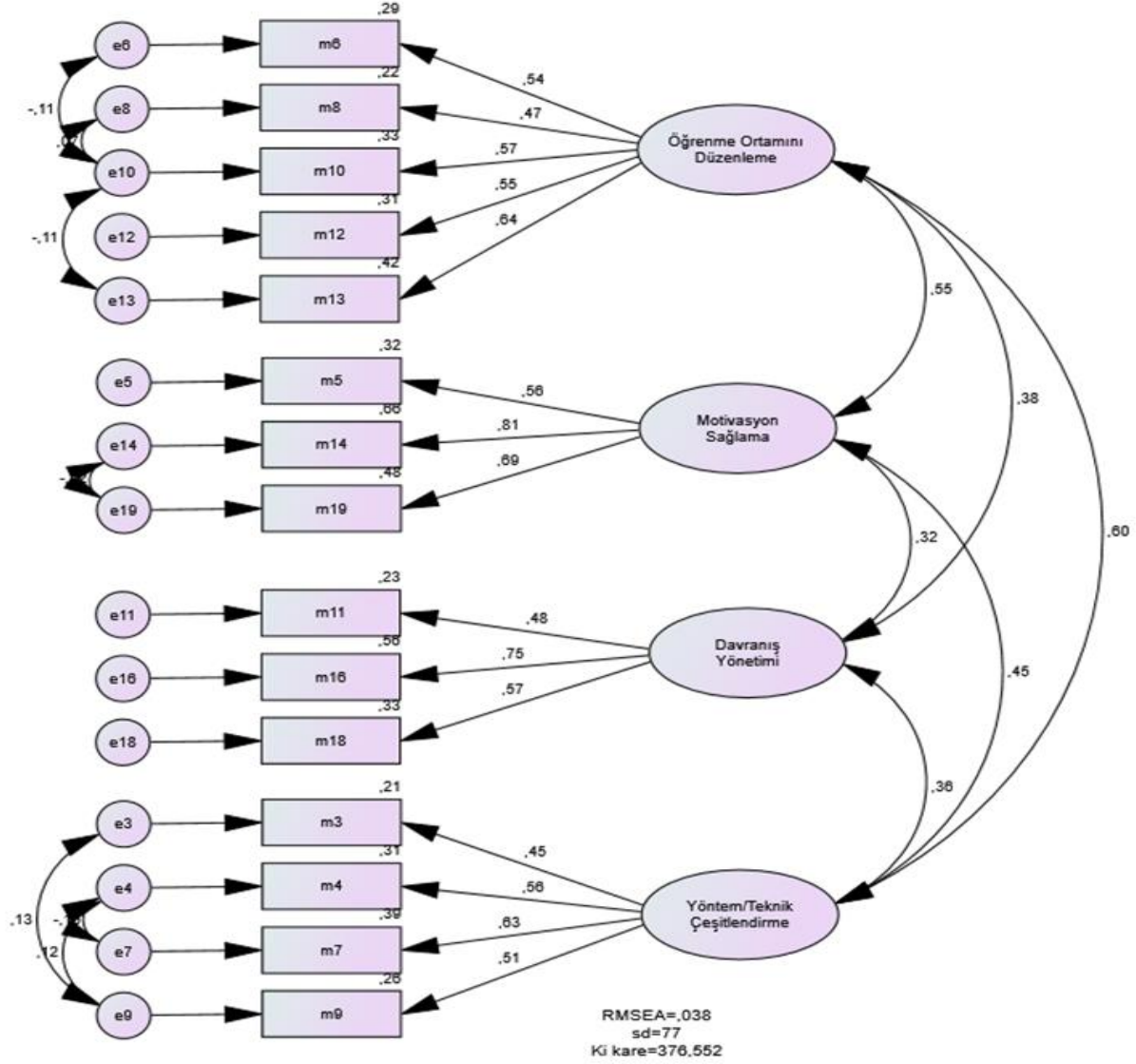
*Kovaryans bağlantılarıyla

Tablo 10 ve Şekil 3’te görüldüğü üzere öğrenci anketinde ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin 0,40’ın üzerinde olduğu; model uyum indekslerinin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerilerine uygun olarak yapılan kovaryans bağlantıları sonucunda (6. madde ile 10. madde, 8. madde ile 10. madde, 10. madde ile 13. madde, 14. madde ile 19. madde, 3. madde ile 9. madde, 4. madde ile 7. madde ve 4. madde ile 9. madde) uyum indekslerinin genel olarak iyi ve çok iyi düzeylerde olduğu; tablo 11’e göre t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğrenci Anketinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Std. β	t	r	α (0,77)
Öğrenme Ortamını Düzenleme	m6	0,54		0,43	0,66
	m8	0,44	15,86**	0,35	
	m10	0,47	16,71**	0,40	
	m12	0,55	18,42**	0,39	
	m13	0,61	19,46**	0,45	
Motivasyon Sağlama	m5	0,57		0,33	0,67
	m14	0,74	21,46**	0,47	
	m19	0,60	20,53**	0,42	
Davranış Yönetimi	m11	0,45		0,23	0,60
	m16	0,76	15,40**	0,38	
	m18	0,57	16,24**	0,27	
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	m3	0,49		0,34	0,62
	m4	0,58	16,13**	0,38	
	m7	0,59	16,18**	0,40	
	m9	0,55	17,35**	0,34	
r: Madde Toplam Korelasyonu					**p<0,01

Tablo 11’de görüldüğü üzere madde analizi sonucunda öğrenci anketinin Cronbach Alpha katsayısı 0,77; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,66 / 0,67 / 0,60 ve 0,62; ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu 0,20’den yüksek (0,23 ile 0,47 aralığında) olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci anketinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Öğrenci anketinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçlarına göre kalan 16 madde ve 4 boyutun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Betimsel Bulgular

Bu bölümde ölçüklere ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Tablo 12’de öğretmen anketinin ortalama, standart sapma ve çarpıklık (Skewness) istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Anketinin Betimsel İstatistikleri

Yeterlik Alanı	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Skewness
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	155	1,75	3,00	2,73	0,30	-0,77*
Davranış Yönetimi	155	1,83	3,00	2,71	0,29	-0,58*
Gözden Geçirme	155	2,00	3,00	2,75	0,33	-0,72*
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	155	1,67	3,00	2,56	0,37	-0,48
Öğrenme Ortamını Düzenleme	155	1,75	3,00	2,54	0,34	-0,37
TOPLAM	155	2,03	3,00	2,66	0,21	-0,51

*: Logaritmik dönüşüm sonrası.

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre en yüksek puana sahip sınıf yeterlikleri “gözden geçirme” ($2,75\pm 0,33$), “bireysel farklılıkları dikkate alma” ($2,73\pm 0,30$) ve “davranış yönetimi” ($2,71\pm 0,29$) olduğu tespit edilmiştir. Yöntem/teknik çeşitlendirme ($2,56\pm 0,37$) ve öğrenme ortamını düzenleme ($2,54\pm 0,34$) yeterliklerine ait puanların nispeten düşük olmakla birlikte puan aralığına (en düşük 1, en yüksek 3) göre oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin değerlendirme puanları ($2,66\pm 0,21$) yüksek düzeydedir.

Tablo 13’te öğrenci anketinin ortalama, standart sapma ve çarpıklık (Skewness) istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenci Anketinin Betimsel İstatistikleri

Yeterlik Alanı	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Skewness
Öğrenme Ortamını Düzenleme	2627	1,00	3,00	2,57	0,44	-0,66*
Motivasyon Sağlama	2627	1,00	3,00	2,59	0,54	-0,95*
Davranış Yönetimi	2627	1,00	3,00	2,64	0,50	-0,98*
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	2627	1,00	3,00	2,56	0,44	-0,43*
TOPLAM	2627	1,05	3,00	2,59	0,33	-0,54*

*: Logaritmik dönüşüm sonrası.

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğrenci değerlendirmelerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yeterlikleri sırasıyla “davranış yönetimi” ($2,64\pm 0,50$), “motivasyon sağlama” ($2,59\pm 0,54$), “öğrenme ortamını düzenleme” ($2,57\pm 0,44$) ve “yöntem /teknik çeşitlendirme” ($2,56\pm 0,44$)

olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ($2,59\pm 0,33$) yüksek düzeydedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Puanlarının Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesine Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Tablo 14'te öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerine göre; sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Puanların Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesine Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Öğretmen	155	2,54	0,34	-0,91	0,361
	Öğrenci	2627	2,57	0,44		
Davranış Yönetimi	Öğretmen	155	2,70	0,29	1,57	0,116
	Öğrenci	2627	2,64	0,50		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	Öğretmen	155	2,56	0,37	0,10	0,918
	Öğrenci	2627	2,56	0,44		
SINIF YÖNETİMİ YETERLİĞİ	Öğretmen	155	2,66	0,20	2,64	0,008
	Öğrenci	2627	2,59	0,33		

Tablo 14'teki verilere göre "sınıf yönetimi yeterliğine" ilişkin öğretmen puanları $2,66\pm 0,20$; öğrenci puanları $2,59\pm 0,33$ olarak tespit edilmiş olup tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin puanların öğretmen ve öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterdiği ($t= 2,64$; $p<0.05$) tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerinin değerlendirmesine göre sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri, öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öz Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Tablo 15'te cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Kadın	80	2,76	0,30	1,03	0,306
	Erkek	75	2,71	0,32		
Davranış Yönetimi	Kadın	80	2,73	0,29	0,84	0,401
	Erkek	75	2,69	0,31		
Gözden Geçirme	Kadın	80	2,78	0,31	0,79	0,432
	Erkek	75	2,73	0,35		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	Kadın	80	2,56	0,36	-0,03	0,975
	Erkek	75	2,56	0,40		
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kadın	80	2,53	0,34	-0,40	0,692
	Erkek	75	2,55	0,35		
TOPLAM	Kadın	80	2,67	0,19	0,66	0,507
	Erkek	75	2,65	0,23		

Tablo 15'teki verilere göre sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 16'da yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	t	p
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	25 yaş ve altı	90	2,75	0,31	1,10	0,275
	26 yaş ve üstü	65	2,70	0,31		
Davranış Yönetimi	25 yaş ve altı	90	2,73	0,29	1,05	0,296
	26 yaş ve üstü	65	2,68	0,30		
Gözden Geçirme	25 yaş ve altı	90	2,77	0,32	0,33	0,738
	26 yaş ve üstü	65	2,74	0,35		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	25 yaş ve altı	90	2,59	0,37	1,13	0,259
	26 yaş ve üstü	65	2,52	0,39		
Öğrenme Ortamını Düzenleme	25 yaş ve altı	90	2,55	0,33	0,60	0,549
	26 yaş ve üstü	65	2,52	0,35		
TOPLAM	25 yaş ve altı	90	2,68	0,20	0,131	0,191
	26 yaş ve üstü	65	2,63	0,22		

Tablo 16'daki verilere göre sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 17’de medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Evli	43	2,66	0,34	-1,76	0,080
	Bekâr	112	2,76	0,29		
Davranış Yönetimi	Evli	43	2,67	0,32	-1,03	0,306
	Bekâr	112	2,72	0,29		
Gözden Geçirme	Evli	43	2,75	0,33	-0,13	0,896
	Bekâr	112	2,76	0,33		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	Evli	43	2,57	0,37	0,05	0,960
	Bekâr	112	2,56	0,38		
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Evli	43	2,48	0,36	-1,26	0,206
	Bekâr	112	2,56	0,33		
TOPLAM	Evli	43	2,63	0,23	-1,25	0,214
	Bekâr	112	2,67	0,20		

Tablo 17’deki verilere göre sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 18’de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	p
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Ön Lisans	21	2,75	0,30	0,26	0,794
	Lisans	134	2,73	0,31		
Davranış Yönetimi	Ön Lisans	21	2,59	0,35	-1,94	0,054
	Lisans	134	2,73	0,28		
Gözden Geçirme	Ön Lisans	21	2,63	0,38	-1,86	0,063
	Lisans	134	2,78	0,32		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	Ön Lisans	21	2,56	0,38	-0,10	0,918
	Lisans	134	2,56	0,38		
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Ön Lisans	21	2,54	0,34	-0,04	0,966
	Lisans	134	2,54	0,34		
TOPLAM	Ön Lisans	21	2,61	0,25	-1,11	0,269
	Lisans	134	2,67	0,20		

Tablo 18'deki verilere göre sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 19'da mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	t	p
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	5 yıl ve altı	136	2,74	0,30	0,53	0,593
	6 yıl ve üstü	19	2,70	0,33		
Davranış Yönetimi	5 yıl ve altı	136	2,72	0,29	1,51	0,132
	6 yıl ve üstü	19	2,61	0,35		
Gözden Geçirme	5 yıl ve altı	136	2,75	0,33	-0,55	0,581
	6 yıl ve üstü	19	2,77	0,39		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	5 yıl ve altı	136	2,56	0,37	-0,62	0,534
	6 yıl ve üstü	19	2,61	0,40		
Öğrenme Ortamını Düzenleme	5 yıl ve altı	136	2,55	0,34	1,43	0,156
	6 yıl ve üstü	19	2,43	0,36		
TOPLAM	5 yıl ve altı	136	2,66	0,20	0,78	0,436
	6 yıl ve üstü	19	2,62	0,26		

Tablo 19'daki verilere göre sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 20'de sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bireysel	A-20 öğrenci ve altı	82	2,81	0,27	7,52	0,001	A>B,C
Farklılıkları	B-21-30 öğrenci	43	2,70	0,30			
Dikkate Alma	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,58	0,35			
Davranış Yönetimi	A-20 öğrenci ve altı	82	2,72	0,30	2,23	0,111	
	B-21-30 öğrenci	43	2,74	0,28			
	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,61	0,30			

Yeterlik Alanı	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Gözden Geçirme	A-20 öğrenci ve altı	82	2,79	0,31	1,52	0,223	
	B-21-30 öğrenci	43	2,76	0,30			
	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,66	0,41			
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	A-20 öğrenci ve altı	82	2,57	0,40	0,85	0,429	
	B-21-30 öğrenci	43	2,60	0,36			
	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,49	0,35			
Öğrenme Ortamını Düzenleme	A-20 öğrenci ve altı	82	2,56	0,35	0,41	0,663	
	B-21-30 öğrenci	43	2,53	0,33			
	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,49	0,33			
TOPLAM	A-20 öğrenci ve altı	82	2,69	0,21	4,18	0,017	A,B>C
	B-21-30 öğrenci	43	2,67	0,18			
	C-31 öğrenci ve üstü	30	2,56	0,24			

Tablo 20'deki verilere göre "bireysel farklılıkları dikkate alma" yeterliğine ilişkin değerlendirmede sınıf mevcudu 20 öğrenci ve altında olan öğretmenlerin ortalaması $2,81 \pm 0,27$; sınıf mevcudu 21-30 öğrenci olan öğretmenlerin ortalaması $2,70 \pm 0,30$; sınıf mevcudu 30 öğrenciden fazla olan öğretmenlerin ortalaması $2,58 \pm 0,35$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 7,52$; $p<0.05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre sınıf mevcudu 20 öğrenciden az olan öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alma yeterlik düzeyleri, sınıf mevcudu 20 öğrenciden fazla olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 20'deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirmede sınıf mevcudu 20 öğrenci ve altında olan öğretmenlerin ortalaması $2,69 \pm 0,21$; sınıf mevcudu 21-30 öğrenci olan öğretmenlerin ortalaması $2,67 \pm 0,18$; sınıf mevcudu 30 öğrenciden fazla olan öğretmenlerin ortalaması $2,56 \pm 0,24$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 4,18$; $p<0.05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre sınıf mevcudu 30 öğrenciden az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği düzeyleri, sınıf mevcudu 30 öğrenciden fazla olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 20'deki verilere göre davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme, öğrenme ortamını düzenleme yeterliğine ilişkin değerlendirme puanlarının öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Tablo 21’de öğrencilerin cinsiyeti değişkenine göre öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız iki örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğrenme Ortamını Düzenleme	Kız	1291	2,59	0,44	1,88	0,060
	Erkek	1336	2,56	0,45		
Motivasyon Sağlama	Kız	1291	2,60	0,54	1,54	0,123
	Erkek	1336	2,57	0,53		
Davranış Yönetimi	Kız	1291	2,69	0,48	4,30	0,000
	Erkek	1336	2,60	0,53		
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	Kız	1291	2,56	0,43	0,54	0,586
	Erkek	1336	2,56	0,45		
TOPLAM	Kız	1291	2,61	0,32	3,12	0,002
	Erkek	1336	2,57	0,33		

Tablo 21’deki verilere göre öğretmenlerin “davranış yönetimi” yeterliğine ilişkin değerlendirmede kız öğrencilerin ortalaması $2,69\pm 0,48$; erkek öğrencilerin ortalaması ise $2,60\pm 0,53$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t= 4,30$; $p<0,05$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin değerlendirmesine göre sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlik düzeyleri, erkek öğrencilerden değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 21’deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirmede kız öğrencilerin ortalaması $2,61\pm 0,32$; erkek öğrencilerin ortalaması ise $2,57\pm 0,33$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t= 3,12$; $p<0,05$) görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin değerlendirmesine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri, erkek öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 21’deki verilere göre öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme, öğrenme ortamını düzenleme yeterliklerine ilişkin öğrencilerin değerlendirme puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 22’de öğrencilerin yaşına göre öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA testi ile test edilmiş ve sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliğine İlişkin Değerlendirme Puanlarının Öğrencinin Yaşına Göre Karşılaştırılması

Yeterlik Alanı	Öğrenci Yaşı	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme Ortamını Düzenleme	A-10 yaş	1511	2,57	0,45	2,94	0,053	
	B-11 yaş	836	2,59	0,43			
	C-12 yaş	210	2,52	0,46			
Motivasyon Sağlama	A-10 yaş	1581	2,61	0,52	4,30	0,014	A>C
	B-11 yaş	836	2,56	0,54			
	C-12 yaş	210	2,51	0,61			
Davranış Yönetimi	A-10 yaş	1581	2,67	0,49	7,94	0,000	A,B>C
	B-11 yaş	836	2,63	0,52			
	C-12 yaş	210	2,52	0,57			
Yöntem/ Teknik Çeşitlendirme	A-10 yaş	1581	2,55	0,43	1,43	0,239	
	B-11 yaş	836	2,58	0,44			
	C-12 yaş	210	2,53	0,50			
TOPLAM	A-10 yaş	1581	2,60	0,31	5,77	0,003	A,B>C
	B-11 yaş	836	2,59	0,33			
	C-12 yaş	210	2,52	0,38			

Tablo 22’deki verilere göre öğretmenlerin “motivasyon sağlama” yeterliğine ilişkin değerlendirmede 10 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,61 \pm 0,52$; 11 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,56 \pm 0,54$; 12 yaşındaki öğrencilerin ortalaması ise $2,51 \pm 0,61$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 4,30$; $p<0.05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 10 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon sağlama yeterlik düzeyleri, 12 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 22’deki verilere göre öğretmenlerin “davranış yönetimi” yeterliğine ilişkin değerlendirmede 10 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,67 \pm 0,49$; 11 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,63 \pm 0,52$; 12 yaşındaki öğrencilerin ortalaması ise $2,52 \pm 0,57$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 7,94$; $p<0.05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre sınıf öğretmenlerinin davranış

yönetimi yeterli düzeyleri, 12 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 22'deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin değerlendirmede 10 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,60 \pm 0,31$; 11 yaşındaki öğrencilerin ortalaması $2,59 \pm 0,33$; 12 yaşındaki öğrencilerin ortalaması ise $2,52 \pm 0,38$ olarak tespit edilmiştir. Tablodaki verilerin 0,05 anlamlılık düzeyine göre p değerleri analiz edildiğinde, öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 5,77$; $p<0.05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterli düzeyleri, 12 yaşındaki öğrencilerin değerlendirmesine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıfı yönetimi öz yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci algısına göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğretmen ortamını düzenleme yeterlik alanlarının tümünü yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatür bulgularının paralellik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışma ve literatür bulguları birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin gözden geçirme, bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğrenme ortamını düzenleme yeterlik alanlarından oluşan sınıf yönetimi becerilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,4'ü erkek, %51,6'sı kadındır. Görüldüğü gibi öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılığı birbirinden çok uzak değildir. Ülke genelinde de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok önemli sayılabilecek bir farklılık görünmemektedir. Yani; öğretmenlik hem bayanların hem de erkeklerin seçtiği bir meslektir. Her meslekte mutlak bir çalışma özgürlüğü temel ilkedir. Bu çalışma özgürlüğü cinsiyet faktörüne bağlı olarak sınırlandırılmaz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,1'i 25 yaş ve altı, %41,9'u 26-35 yaş arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 25 ve altı yaş grubu oluşturmaktadır. Bu sonuca bakarak öğretmenlerimizin genç ve dinamik olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Ancak öğretimde iş tecrübesi sadece yaşa bağlı değildir. Sunulan öğretim hizmetinin niteliği, sahip olunan eğitim felsefesi önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 72,3'ü bekâr öğretmenlerdir. Evli ya da bekâr fark etmeksizin çocuğun psikososyal ihtiyaçlarını iyi bilen bir öğretmen, sınıf ortamını bir aile gibi düzenleyerek toplumsal yaşantıları rahatça gerçekleştirir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,5'i lisans mezunudur. Bu durum bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlik için olumlu bir gelişmedir. Lisans mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu almaları sebebiyle, sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini daha üst düzeyde sağlamaları beklenir. Ancak bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri (lisans ve ön lisans) sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Öğretmen alanında kendisini geliştirdiği sürece eğitim seviyesinin anlamlı bir farklılığı yoktur.

Araştırmaya göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğu yani %87,7'si 0-5 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Bu durum öğretmen potansiyelinin genç olduğunun kanıtıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,9'u sınıf mevcudunun 20 kişi ve altı olduğunu belirtmiştir. Oysaki bu sayı; öğrencilerin eğitim düzeyine, sınıf seviyesine, dersin-konunun özelliklerine göre değişmekle birlikte en az 20, en fazla 30 öğrenciden oluşması gerektiği uzmanlarca belirlenmiştir.

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlara bakıldığı zaman;

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,9'u erkek , %49,1'i kızdır. Kız ve erkek öğrenciler cinsiyetlerine göre sayısal olarak birbirinden çok fazla farklılık göstermemektedir.

Yaş değişkenine bakıldığında ise; öğrencilerin %60,2'si 10 yaşındadır. Araştırma 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığına göre öğrencilerin erken yaşta okula başladığı söylenebilir. 4+4+4 sisteminden dolayı 60-66 aylık çocuklar ilköğretim 1. sınıfa başlamaktadır. Araştırmanın bu yaş grubunda yoğunlaşması, ön yaşantıların karşılaştırmalı olarak analiz edilmesinde önemlidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %31,8 'i 11 yaş, % 8'i 12 yaşındadır. Görüldüğü üzere okullarda 4. sınıf düzeyinde farklı yaş gruplarında çocuklar vardır. Bu durumun çeşitli nedenleri mevcuttur. Aile tarafından çocuğun okul olgunluğuna erişemediği öne sürülerek okula bir yıl geç gönderilmesi, hastalık veya diğer sağlık sorunları nedeni ile eğitime ara verilmesi, öğrencinin devamsızlık yapması ya da istenilen yeterliliğe ulaşamadığı gerekçesiyle sınıfta bırakılması gibi nedenlerden dolayı farklı yaş gruplarındaki çocuklar aynı sınıf düzeyinde eğitim görmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterliğine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyet, yaş grupları, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşın sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarının düştüğü sonuçları elde edilmiştir. Artan sınıf mevcudu ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliği sınırlandırıldığından öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorun yaşamaları veya sınıf yönetimi becerilerinin sınırlandırıldığını düşünmeleri beklenen bir durum

olarak kabul edilebilir. Nitekim literatürdeki çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların bu çalışma bulguları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri öğrenci algısına göre de incelenmiş olup öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin nispeten daha düşük olmakla birlikte yine de yüksek düzeyde algılandığı sonuçları elde edilmiştir. Literatür bulguları ile de desteklenen sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin beklentilerinin karşılandığı ancak yöntem teknik geliştirme konusunda nispeten daha düşük algının olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını düzenleme ve yöntem/teknik çeşitlendirme yeterliğine ilişkin öğrenci algı puanlarının öğrencilerin cinsiyeti ve yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği; davranış yönetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğrenci algı puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin kız öğrencilerin algı puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon sağlama, davranış yönetimi yeterlik alanları ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğrenci algı puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin 10-12 yaş grubu öğrencilerin algı puanlarının, 12 yaş grubu öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışma bulguları ile literatür bulguları paralellik göstermekte olup öğrencilerin cinsiyet ve yaş gruplarına göre görülen bu farklılık üzerinde sosyo-kültürel durumları, aile yapısı gibi faktörlerin neden olabileceği değerlendirilmektedir.

Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci algısına göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğretmen ortamını düzenleme yeterlik alanlarının tümünü yüksek düzeyde algılamaktadır. Buna göre;

Cerit (2010)'in ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yeterlikleri ölçeğini geliştirdiği çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Cerit (2010)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Demirtaş (2012)'in sınıf öğretmenliği adayı son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeyinin yüksek olduğu sonucu elde etmiştir. Demirtaş (2012)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Höbek ve Üredi (2017)'nin ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi, eğitim ortamını düzenleme ve ilişki düzenlemelerine ilişkin eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Höbek ve Üredi (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Aküzüm ve Gültekin (2017)'in sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, davranış yönetimi, motivasyon ve genel olarak sınıf yönetimi becerilerinin çok üst düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Aküzüm ve Gültekin (2017)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sevce (2017)'nin ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin zaman ve öğretim yönetimi, davranış yönetimi, etki iletişim, fiziksel düzen ve sınıf becerileri toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Sevce (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ekici (2018)'nin öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin sunum, katılım, soru sorma ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu bulgularını elde etmiştir. Ekici (2018)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Gökkyer ve Cirit (2018)'in sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğrenci katılımı, öğretme stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Gökkyer ve Cirit (2018)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sağlam (2018)'in öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin ilişki ve davranış düzenleme, fiziksel düzen, plan program etkinlikleri ve genel olarak sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Sağlam (2018)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetiminde en yüksek yeterlik alanları gözden geçirme, bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi; yüksek düzeyde olmakla birlikte nispeten daha düşük düzeyde yeterlik alanlarının yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğrenme ortamını düzenleme olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna göre;

Yılmaz ve Aydın (2015)'in sınıf öğretmenlerinin yönetim becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrenme ortamını düzenleme yeterliğinin nispeten düşük olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Yılmaz ve Aydın (2015)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Zenciroğlu (2017)'nin ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin etkileşimci tutuma sahip oldukları sonuçlarını elde etmiştir. Zenciroğlu (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterliğine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyet, yaş grupları, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir. Buna göre;

Cerit (2010)'un ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yeterlikleri ölçeğini geliştirdiği çalışmasında sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerinin hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularını elde etmiştir. Cerit (2010)'un araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Nur (2012)'nin 'Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı araştırması sonucunda özetle öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı betimlenmiştir. Nur (2012)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Özgün (2008)'ün "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmelerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının yaşa, görev yapılan ilçeye, mezun olunan kuruma, mesleki deneyime, idari görev yapmışlık durumuna, mesleki eğitime katılım durumuna ve ailede başka öğretmen varlığı etkenine göre farklılaştığını betimlemektedir. Özgün (2008)'ün araştırmasıyla ilgili sonuçlar genel olarak bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterliğine ve bireysel farklılıkları dikkate alma yeterlik alanına ilişkin değerlendirmelerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği; 20 öğrenci ve daha az sınıf mevcudu olan sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate alma alanına ilişkin yeterlikleri ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algı puanlarının, sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin algı puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Buna göre;

Ercoskun ve Ada (2014)'nin sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmalarında sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algısının sınıftaki öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu ve öğrenci sayısı arttıkça etkili sınıf yönetimi yeterliğinin azaldığı; sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algısının mesleki kıdem ile ilişkili olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Ercoskun ve Ada (2014)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yılmaz ve Aydın (2015)'in sınıf öğretmenlerinin yönetim becerilerini inceledikleri çalışmalarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algının cinsiyet, yaş grupları, mesleki deneyim ile ilişkili olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Yılmaz ve Aydın (2015)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Karaman (2016)'ın ilk ve orta kademe öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini incelediği çalışmasında sınıf yönetimi yeterliğinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmiştir. Karaman (2016)'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Höbek ve Üredi (2017)'nin ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmişlerdir. Höbek ve Üredi (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Aküzüm ve Gültekin (2017)'in sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği; kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 20 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; sınıf mevcudu 30'dan az olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcudu 40'tan fazla olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Aküzüm ve Gültekin (2017)'in araştırmasında yaş ve sınıf mevcudu değişkenine ait sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Zenciroğlu (2017)'nin ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını incelediği çalışmasında sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmiştir. Zenciroğlu (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sevce (2017)'nin ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmiştir. Sevce (2017)'nin araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Gökkyer ve Cirit (2018)'in sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında sınıf yönetimi öz yeterliğine ilişkin algı puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmişlerdir. Gökkyer ve Cirit (2018)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sağlam (2018)'in öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmiştir. Sağlam (2018)'in araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Zenciroğlu ve Sadık (2018)'ın ęretmenlerin sınıf yęnetimine yęnelik tutum ve inançlarını inceledikleri çalışmalarında sınıf yęnetimine yęnelik algının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine gęre anlamlı farklılık gęstermediđi sonuçlarını ede etmişlerdir. Zenciroğlu ve Sadık (2018)'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla ęrtüřmektedir.

Bu araştırmada ęrenci gęrüşlerine gęre ęretmen gęrüşlerinde de olduğu gibi sınıf ęretmenlerinin ęrenme ortamını düzenleme, motivasyon sağlama, davranış yęnetimi, yęntem/teknik çeşitlendirme yeterlik alanları yęksek dęzeyde algılanmaktadır. ęrenci gęrüşlerine gęre sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetiminde en yęksek yeterlik alanı davranış yęnetimi; yęksek dęzeyde olmakla birlikte nispeten daha dęřük dęzeyde yeterlik alanlarının yęntem/teknik çeşitlendirme olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna gęre;

Gündüz ve Bozkuş (2016)'un sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetimi yeterliklerini sınıf yęnetimi ilkelerine uyma dęzeyleri bağlamında inceledikleri çalışmalarında ęrenci algısına gęre sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetimi yeterliklerinin yęksek dęzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Gündüz ve Bozkuş (2016)'un araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla ęrtüřmektedir.

Can ve Arslan (2018)'ın sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetimi yeterliklerini ęrenci gęrüşlerine gęre inceledikleri çalışmalarında ęrenci algısına gęre sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetimi yeterliklerinin yęksek dęzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Can ve Arslan (2018)'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla ęrtüřmektedir.

Sınıf ęretmenlerinin ęrenme ortamını düzenleme ve yęntem/teknik çeşitlendirme yeterliğine ilişkin ęrenci algı puanlarının ęrencilerin cinsiyeti ve yaş gruplarına gęre anlamlı farklılık gęstermediđi sonuçları elde edilmiştir. Buna gęre;

Gündüz ve Bozkuş (2016)'un sınıf ęretmenlerinin sınıf yęnetimi yeterliklerini sınıf yęnetimi ilkelerine uyma dęzeyleri bağlamında inceledikleri çalışmalarında sınıf yęnetimi becerilerine ilişkin algının ęrencilerin cinsiyetine gęre anlamlı farklılık gęstermediđi sonuçlarını elde etmişlerdir. Gündüz ve Bozkuş (2016)'un 'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla ęrtüřmektedir.

Sınıf ęretmenlerinin davranış yęnetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yęnetimi yeterliğine ilişkin ęrenci algı puanlarının ęrencilerin cinsiyetine gęre anlamlı farklılık gęstermiřtir. Sınıf ęretmenlerinin davranış yęnetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yęnetimi yeterliğine ilişkin kız ęrencilerin algı puanlarının, erkek ęrencilerin puanlarına gęre anlamlı dęzeyde daha yęksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Buna gęre;

Can ve Arslan (2018)'ın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrenci görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında öğrenci algısına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğrencilerin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; kız öğrencilerin algı puanlarının, erkek öğrencilerin algısına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Can ve Arslan (2018)'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon sağlama, davranış yönetimi yeterlik alanları ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğrenci algı puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlik alanı ve genel olarak sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin 10-12 yaş grubu öğrencilerin algı puanlarının, 12 yaş grubu öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Buna göre;

Can ve Arslan (2018) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrenci görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında öğrenci algısına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğrencilerin yaş gruplarına (okuduğu sınıfa) göre anlamlı farklılık gösterdiği; 12 yaş grubu öğrencilerin algı puanlarının, 13-15 yaş grubu öğrencilerin algısına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Can ve Arslan (2018)'ın araştırmasıyla ilgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sivri (2012)'nin “İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında; İlköğretim öğretmenlerinin kendi görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre sınıf yönetimi eğilimleri belirlenerek, eğilimlerin belirlenen bağımsız değişkenler açısından anketin beş alt boyutunda ve toplam puanlarda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri için belirlenen maddelere verdikleri yanıtlar çoğunlukla “her zaman” ve “genellikle” dir. Bu çalışmada da sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemede kullanılan araştırma maddelerine öğretmenlerin genel olarak olumlu cevaplar verdiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmanın verileri sadece nicel verilerle sınırlıdır. Konunun daha detaylı ve derinlemesine ele alınmasında nitel çalışmaların (gözlem, görüşme vs.) yapılması farklı açılımlar sağlayabilir.

2. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/ teknik çeşitlendirme ve öğrenme ortamını düzenleme olmak üzere 5 yeterlik alanı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Yeterlik alanları çeşitlendirilip genişletilerek farklı araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlere bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğrenme ortamını düzenleme gibi alanlarda hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenler bilgilendirilebilir.

4. Bu araştırma Ağrı ili Doğubayazıt ilçesindeki ilkokul 4. sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ve bu yeterliklerin öğrenci başarısına etkisini bulmak amacıyla gerçekleştirilebilir. Araştırmaya farklı boyutlar katmak amacıyla benzer araştırmalar farklı dallardaki öğretmen gruplarıyla farklı il ve ilçelerde yapılabilir.

5. Bu araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerle çalışılmıştır. Okul yöneticileri ve veliler de dâhil edilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

6. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle sınıftaki öğretmenin eğitim öğretiminden sorumlu olduğu öğrenci sayısı, sınıf yönetimini aksatmayacak şekilde düzenlenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretmen*, 1. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretmen*, 4. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E. (2004). The opinions of teacher candidates about their own skills of classroom management, *29th Annual Conference Of Association For Teacher Education In Europe (ATEE), Sunulan Sözlü Bildiri*, Agrigento (İtalya): October 23-27.
- Akan, D. (2010). *Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı*, kuram ve uygulamada sınıf yönetimi, Celal Gülşen (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, İ. (2002). *Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler*, sınıf yönetimi, Zeki Kaya (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*, Hüseyin Kıran (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksüt, M. (2004). *Derslerle ilgili süre kullanımı*, sınıf yönetimi, Zeki Kaya (Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 89-107.
- Akyol, H. (2000). *Olumlu ve öğrenmeye uygun ortam yaratma*, sınıf yönetimi, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*, 1. Baskı, İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Balay, R. (2009). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24, Van.
- Balay, R. (2013). Erdemi paylaştıran ve paylaşmayı erdemleştiren okul, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, Bayburt.
- Barker, L. (1982). *Communication in the classroom*, prentice hail, Inc. Englewoods Cliffs.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Başar, H. (1996). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, 3. Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*, Anı Yayıncılık, 12. Baskı, Ankara.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitime giriş*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 106749).
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*, 4. Baskı, Ankara: Aydan Web Tesisleri.

- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bolay, S. H. (2013). Değerler eğitimi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, Bayburt.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Kırıkkale İli Örneği), (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 214529).
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and students, *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, Ny: Guilford Publications Inc.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*, 10. Baskı, İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1992). Sınıf yönetimi, *MEB Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, Ankara.
- Çağlar, Ç. (2009). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*, yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, Mustafa Çelikten (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, E., & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (10), 195-219.
- Celep, C. (1997). Öğretmenlik yeterlilik duygusu, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat, İstanbul.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, 3. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- Celkan, H. Y. (1989). Eğitim sosyolojisi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 664, Erzurum.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale. the study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 66-83.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim yönetiminde sevgi faktörü, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf yönetiminin temelleri*, etkili sınıf yönetimi, Hüseyin Kıran (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri, *Nwsa-Education Sciences*, 7 (1), 380-388.

- Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale Örneği)*, Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 528831).
- Ercan, A. (2006). *Öğrenmeyi etkinleştiren başarıyı yükselten öğretmen davranışları*, 4. Baskı, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Ercoşkun, M. H., & Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 171-194.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Ertuğrul, H. (1999). *Öğretmenin başarı kılavuzu*, İstanbul: Nesil Basım Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*, 3. Baskı, Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gökçyer, N., & Cirit, D. K. (2018). Self-efficacy levels of classroom teachers, *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, 8 (2), 135-151.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Gülşen, C. (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*, Celal Gülşen (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, okul ve sınıf yönetimi*, Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir (Ed.), Ankara: Asıl Yayın Dağıtım.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak (Araştırma)*, Ankara.
- Gündüz, Y., & Bozkuş, K. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 34-46.
- Güneş, F. (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsel, M. (2003). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*, Konya: Kitabevi Yayınları.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). structural equation modeling: guidelines for determining model fit, *The Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hoşgörür, V. (2006). *İletişim, sınıf yönetimi*, Zeki Kaya (Ed.), 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Höbek, G., & Üredi, L. (2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10), 255-273.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *SEM*, 6, 1-55.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.

- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 219751).
- İpek, C. (2003). *Sınıf ortamında öğretmen, sınıf yönetimi*, Ömer Üre (Ed.), 1. Baskı, Mikro Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 25. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*, (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 440782).
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*, 1. Basım, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 240237).
- Kaya, Z. (2006). *Sınıf yönetimi*, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2011). *Sınıf yönetimi*, Leyla Küçükahmet (Ed.), 12. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, K. Y. (2003). Demokratik okul, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 44-54.
- Kelloway, K. E. (1989). *Using lisrel for structural equation modeling: a researcher's guide*, London: Sage.
- Korkmaz, A. (2004). *Sınıf organizasyonu*, sınıf yönetimi, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2003). *İstenmeyen davranışların önlenmesi*, sınıf yönetimi, Zeki Kaya (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 211728).
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 190427).
- Küçükahmet, L. (1990). *Öğrenci çalışma alışkanlıkları ve tutumları*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*, 10. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya İli Örneği* (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:314232).
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 217565).
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri*, (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 100351).
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Kocatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sadık, F. (2008). *Sınıfta görülen istenmeyen davranışlar ve baş etme stratejileri*, sınıf yönetiminde teori ve pratik uygulamalar, Birol Yiğit (Ed.), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 534921).
- Sarı, E. (2001). Demokrasi anlayışının psikolojik boyutları, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sarı, E. (2005). *Sınıf yönetimi*, 2. Baskı, ÜBL Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme*, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar, Leyla Küçükahmet (Ed.), 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*, Nj: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 485668).
- Sivri, D. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 311748).
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modellemeleri*, Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*, 4. Eds., Ma: Allyn & Bacon Inc.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma rehberlik*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taş, A. (2009). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler*, etkili sınıf yönetimi, Hüseyin Kıran (Ed.), 5. Baskı, 35-39, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2006). *Sınıf yönetimi ve disiplin*, sınıf yönetimi, Leyla Küçükahmet (Ed.), 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*, Dc: American Psychological Association.
- Tutkun, Ö. F. (2006). *Sınıf düzeni*, sınıf yönetimi, Zeki Kaya (Ed.), 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçlerine yönetsel psiko-sosyal ve teknik bakış*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, No: 1, Ankara.
- URL 1, <https://slideplayer.biz.tr/slide/10236533/>
Erişim Tarihi: 25.12.2017
- URL 2, <http://www.ogretmenler.com>
Erişim Tarihi: 01.05.2018
- URL 3, MEB Mevzuat (1999)
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
Erişim Tarihi: 25.10.2017
- URL 4, MEB Mevzuat (2004) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html
Erişim Tarihi: 17.09.2017
- URL 5, <https://www.neoldu.com/kitle-iletisim-nedir-9286h.htm>.
Erişim Tarihi: 24.02.2019
- Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: MÜTEF Döner Sermeye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yanpar, T. Ş., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 163, Ankara.
- Yiğit, B. (2008). *Sınıf yönetimi pratik ve teorik uygulamalar*, 1. Baskı, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 148-164.
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi alguları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:485596).
- Zenciroğlu, S., & Sadık, F. (2018). Investigating teachers' attitude and beliefs about classroom management through their perceptions of the quality of the school life, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 126-150.

Ekler

Ek-1. Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

Bu anket; siz değerli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle hazırlamış olduğumuz anket sorularını cevaplandırmanız gerekecektir. Ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

<u>Kişisel Bilgiler</u>
1. Cinsiyetiniz () Erkek () Kadın
2. Yaş Aralığınız () 25 yaş ve altı () 26-35 yaş
3. Medeni Durumunuz () Evli () Bekâr
4. Eğitim Seviyeniz () Ön Lisans () Lisans
5. Mesleki Deneyiminiz () 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 ve üstü
6. Sınıf Mevcudunuz () 20 kişi ve altı () 21-30 kişi () 31 kişi ve üstü

Maddeler	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ
1. Her öğrencinin anlayabileceği bir dil ve ifade kullanımım.			
2. Konular arası geçişlerde ara ara tekrarlar yaparım.			
3. Tüm konuları ders yılı içinde bitirmeyi hedeflerim.			
4. Öğrencilere kendilerinden neler beklediğimi bildiririm.			
5. Konuları anlamlı kılmak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanımım.			
6. Öğrencinin ilgi ve motivasyonunu sürekli canlı tutarım.			
7. Övgü ve yaptırımları uygun kullanmaya dikkat ederim.			
8. Öğretim araç ve gereçlerini öğrencilerle birlikte kullanımım.			
9. Her öğrencinin gelişimini yakından takip ederim.			
10. Her öğrencinin derse katılmasına olanak sağlarım.			
11. Konular arası geçişlerde özetlemeler yaparım.			
12. Öğrencinin anlayamadığı konuları farklı örneklerle yeniden işlerim.			
13. Öğrenci sorularını cevapsız bırakmamaya çalışırım.			
14. Öğrenciye sınıfta güven vererek başarı zevkini tattırmaya çalışırım.			
15. Sınıfın fiziki değişkenlerini sürekli kontrol altında tutarım.			
16. Öğretilecek konulara uygun etkinlikler düzenlerim.			
17. Sınıfın fiziki değişkenlerini öğrenciye göre düzenlerim.			

Maddeler	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ
18. Derse ilginin azalmaması için öğrencinin merak seviyesini üst düzeyde tutarım.			
19. Öğrencilerin doğru davranışlarını olumlu sözlerle pekiştiririm.			
20. Pekiştireçleri her zaman verebileceğimi öğrenciye hissettiririm.			
21. Ödev ve etkinlikleri düzenli olarak kontrol ederim.			
22. Kendimi sınıfta mesafeyi korumaya çalışan bir bilgi aktarıcısı olarak görürüm.			
23. Dersi işlerken öğrenci isteklerine yer veririm.			
24. Sınıftan gelen konuyla ilgisiz sorulara çabuk tepki veririm.			
25. Sınıfta sabit kalmadan her öğrenciyle etkileşime girerim.			
26. Sınıfta değişik pekiştireçler kullanırım.			

Anket bitmiştir. Teşekkürler.

Ek-2. Öğrencilere Uygulanan Anket Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu anket size öğretmenleriniz hakkındaki düşüncelerinizi açıklama fırsatı verecektir.

Soruları özenle ve içtenlikle cevaplandırmanızı istiyorum.

<u>Kişisel Bilgiler</u>			
1. Cinsiyetiniz () Erkek () Kız			
2. Yaşınız 10 yaş () 11 yaş () 12 yaş ()			
Maddeler	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ
1. Öğretmeniniz herkesin anlayabileceği şekilde konuşur mu?			
2. Öğretmeniniz konuyla ilgisiz sorulara sert tepki gösterir mi?			
3. Öğretmeniniz sınıfta işlediğiniz konularla ilgili sürekli sorular sorar mı?			
4. Öğretmeniniz sorduğu sorulara her öğrenciden cevap bekler mi?			
5. Öğretmeniniz konuları işlerken sizde merak uyandırır mı?			
6. Öğretmeniniz ödevleri düzenli olarak kontrol eder mi?			
7. Öğretmeniniz size arkadaşça davranır mı?			
8. Öğretmeniniz konulara uygun olarak etkinlikler düzenler mi?			
9. Öğretmeniniz dersi sürekli kitaptan mı işler?			
10. Öğretmeniniz konuları ders yılı sonuna kadar bitirir mi?			

Maddeler	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇ
11. Öğretmeniniz sizi notla tehdit eder mi?			
12. Öğretmeniniz sınıfın temizliğini, araç ve gereçlerini sürekli kontrol eder mi?			
13. Öğretmeniniz sınıfın temizliği araç ve gereçleri için yeni düzenlemeler yapar mı?			
14. Öğretmeniniz işleyeceğiniz konunun amacını ve ne işe yarayacağını açıklar mı?			
15. Öğretmeniniz ders sonunda konuyu özetler mi?			
16. Öğretmeniniz verdiği sözde durur mu?			
17. Dersleriniz eğlenceli bir şekilde geçer mi?			
18. Öğretmeniniz sizi üzecek dilde eleştirilerde bulunuyor mu?			
19. Öğretmeniniz yaptığı tüm çalışmalara sizi de katar mı?			
20. Öğretmeniniz dersi işlerken sizin isteklerinize yer verir mi?			

Anket bitmiştir. Teşekkürler.

Ek-3. Anket İzin Dilekçesi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

DOĞUBAYAZIT

Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. Hazırlayacağım teze yönelik ekte örneklerini sunduğum anket formlarının Doğubayazıt ilçesi merkezi ve köy ilkokullarında 4. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerine uygulanması hakkında gerekli izin ve olurlarının tarafıma verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim (10.02.2015).



Miray YEGEN

Adres :

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Ahmedi Hani Mahallesi
Abdulbari Goozal Caddesi No: 89
04400 - Doğubayazıt/AĞRI

Ekler:

1. Anket formu (6 Sayfa)
2. Öğrenci Belgesi
3. Öğrenci Kimlik fotokopisi
4. Nüfus Cüzdanı fotokopisi

Ek-4. Doğubayazıt Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Anketlerin Uygulanabilirlik Oluru



T.C.
DOĞUBAYAZIT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92732475/100/2196557
Konu: Anket İzni.

27/02/2015

İKAYMAKAMLIK MAKAMINA
DOĞUBAYAZIT

İlgi: Miray YEGEN' in 10/02/2015 tarihli dilekçesi.

Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Sosyal Bilimler Enstitüsünde tezli yüksek lisans yapmakta olan Miray YEGEN' in ilçemiz 4. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerine yönelik anket yapma isteği ilgi dilekçesi ile talep edilmektedir.

Ekte örnekleri sunulan anket formlarının ilçemiz 4. Sınıf öğrenci ve öğretmenlerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa ÇİFTÇİ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/02/2015

Karahan DAŞTAN
Kaymakam

Eki: Dilekçe (1 Adet)
Öğrenci Belgesi (1 Adet)
Kimlik Fotokopisi (2 Adet)
Anket Formları (6 Sayfa)

Abdulbari Gozal Cad. Doğubayazıt/AGRI
Elektronik Ağ: dogubayazit.meb.gov.tr
e-posta: dogubayazit04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.İLHAN Şef
Tel: (0 472) 312 30 34
Faks: (0 472) 312 60 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a0d9-efd3-3b43-b8a4-05f7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5. Anket Maddelerinin Kullanımına İlişkin İzin Onayı

Fw: Yüksek Lisans Tezinizin Anket Maddelerinin Kullanımına İlişkin İzin Onayı

Bayindir <nidabayindir@yahoo.com>

5.07.2019 Cum 15:04

Kime: Miray YEGEN <yare_n_04@hotmail.com>

MİRAY YEGEN YAPMIŞ OLDUĞU TEZDE KAYNAK GÖSTERİLDİĞİM ANKET MADDELERİNİ KULLANABİLİR. İZİN VERİYORUM.

DOÇ. DR. Nida BAYINDIR
ESOGÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ÜYESİ

----- İletilmiş Mesaj -----

Kimden: Miray YEGEN <yare_n_04@hotmail.com>

Kime: nidabayindir@yahoo.com <nidabayindir@yahoo.com>

Gönderilen: 5 Temmuz 2019 Cuma 16:54:06 GMT+3

Konu: Yüksek Lisans Tezinizin Anket Maddelerinin Kullanımına İlişkin İzin Onayı

Merhabalar hocam,

Ben Miray YEGEN. Ağrı Doğubayazıt Hüsnü M. Özyeğin İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Ayrıca Bayburt Üniversitesinde (Atatürk Üniversitesi ile ortak yüksek lisans programı) sınıf eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. "Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" konulu yüksek lisans tezinizde kullandığınız anket maddelerini kendi tezimde kullanmak için Ocak 2015'te yaptığım telefon görüşmesi sonucunda anket maddelerini kullanabileceğime dair sizden izin aldım. Ancak bağlı bulunduğum Sosyal Bilimler Enstitüsünün yazılı izin olması talebine ilişkin tarafıma izin verdiğinizde dair bir e-mail atmanızı arz ederim. İyi çalışmalar.

Özgeçmiş

28.11.1990 tarihinde Ağrı Doğubayazıt'ta doğdu. İlk ve ortaokulu, Atatürk İlköğretim Okulunda; liseyi, Doğubayazıt Ahmedi Hani Anadolu Lisesinde okudu. 2009 yılında Siirt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazanarak 2013 yılında eğitim fakültesi ikincisi ve üniversite üçüncüsü olarak mezun oldu. Aynı yıl Bayburt ve Atatürk Üniversitesi (ortak yüksek lisans programı) Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisansa başladı. 2016 yılından beri Doğubayazıt Hüsnü M. Özyeğin İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

E-mail: yare_n_04@hotmail.com

