

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTİSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya GÜLÜNAY SIVRI

**Ankara
Nisan, 2012**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

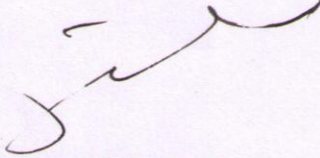
Derya GÜLÜNAY SIVRI


Danışman: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

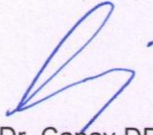
**Ankara
Nisan, 2012**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK


¼ye Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN


¼ye Yrd. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İşCAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2012

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Ülkemizin geleceği olan çocuklarımızın bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimleri için okulun ve öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Öğretmenler her yönüyle, özellikle tutum ve davranışlarıyla öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin kişilikleri ve mesleki özellikleri ile öğrencilerinin üzerinde bıraktıkları etkinin farkında olarak, ona göre davranmaları gerekir. Öğretmenlerin alan bilgilerinin yanında sınıf yönetimi becerileri de öğrencilerinin başarılarını ve davranışlarını büyük ölçüde etkiler.

Geçmişten bu yana öğretmenlerin en büyük endişeleri sınıfı yönetme konusunda olmuştur. Çünkü öğrencilerin istenmeyen davranışları öğretimi kesintiye uğratarak öğrencilerin, dolayısıyla öğretmenlerin de başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bu sorunu en alt düzeye indirmek ve öğrencilerin eğitim amaçları doğrultusunda eğitilmelerini sağlamak için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekir.

Bu çalışma Kırıkkale il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve eğilimlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, alan, sınıf düzeyi ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında görüşleriyle çalışmama rehberlik eden, hatalarımı düzelten sayın danışmanım Prof. Dr. F. Dilek Gözütok'a ve çalışmamda yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan ve Yrd. Doç. Dr Canay Demirhan İşcan'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında zaman ayırıp anket dolduran ve gözlem yapmama izin veren tüm sınıf ve alan (branş) öğretmenlerine de teşekkür etmek isterim.

Çalışmama destek olmak için zorlandığım zamanlarda hep yanımda olan, her zaman desteklerini hissettiğim değerli aileme ve eşime de teşekkürü bir borç bilirim.

Eşime

ÖZET
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

GÜLÜNAY SİVRİ, Derya

Ankara Üniversitesi
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK
Nisan, 2012, 129 + xiii sayfa

İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırma Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına ve araştırmacının gözlemlerine dayanarak sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki 52 ilköğretim okulunda görev yapan 1403 öğretmenden oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 21 okuldaki 735 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen sınıf yönetimi eğilimleri anketi ve anketin gözlemlenmesi mümkün olan maddelerini kapsayan gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada toplam 30 ders saati süresince gözlem yapılmış ve toplanan 432 anket formu ile evrenin % 30,79'una ulaşılmıştır.

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

Anketlerden elde edilen verilerin toplam puanlarına göre, deneyimli öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin, 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur. Anket alt boyutlarının belirlenen değişkenlere göre incelenmesi sonucunda; plan program etkinlikleri alt boyutunda 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler, 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler kendilerini daha yeterli algılamaktadır. İlişki düzenlemeleri alt boyutunda kadın öğretmenler, deneyimli öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve 2., 3. sınıf öğretmenleri kendilerini daha yeterli

algılamaktadır. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi alt boyutunda 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin, 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin, Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Zaman yönetimi alt boyutunda sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin kendi algılarına göre puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Davranış düzenlemeleri alt boyutunda kadın öğretmenler, 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve 2., 3. sınıf öğretmenleri kendilerini daha yeterli algılamaktadır.

Gözlem sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri puan ortalamaları daha yüksektir. Mesleki deneyimlerine göre gözlem toplam puan ortalaması en yüksek grup 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler en yüksek ortalama puana sahiptir. Okutulan sınıf düzeyine göre sınıf yönelimi eğilimlerinde 1-5. sınıf öğretmenleri arasında çok fark yokken en düşük ortalamaya ikinci kademe öğretmenleri sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında ve toplam puanlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci sayısı 31-40 olan sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve toplam puanlarında en düşük ortalama puana sahiptir. Plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri ve toplam puan ortalamalarında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında ise bütün grupların ortalamaları birbirine yakındır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi eğilimi, ilköğretim öğretmeni, sınıf yönetiminin boyutları, disiplin

SUMMARY

DETERMINING CLASSROOM MANAGEMENT TENDENCIES OF
PRIMARY SCHOOL TEACHERS

GÜLÜNAY SİVRİ, Derya

Ankara University
M.A. Thesis, Institute of Educational Sciences
Curriculum Department Sub Department
Advisor: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK
April, 2012, 129 + xiii pages

This research, carried out through correlational survey model, was conducted to determine the classroom management tendencies of the primary school teachers in the province of Kırıkkale according to their own views and observation results. The sample of the investigation consists of 735 primary school teachers at 21 schools selected among 1403 primary school teachers at 52 primary schools in the province of Kırıkkale, in 2010-2011 academic years by proportionate cluster sampling. The data of this investigation were gathered from Classroom Management Tendencies Questionnaire, developed by the researcher in the light of specialists' opinions and an observation form consisting of the items possible to observe from the questionnaire. In this study the researcher has held classroom observation for 30 lessons and reached 30,79 % of the population with 432 questionnaire forms were gathered.

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

Total scores of the questionnaires revealed that the perceptions of more experienced teachers, class teachers, 2nd and 3rd grade teachers and teachers graduated from institutes of educations are significantly higher. Investigation of sub dimensions according to the variables revealed that in the sub dimension planning and curriculum teachers having more than 16 years of experience, 2nd and 3rd class teachers and teachers graduated from

educational institutes feel themselves more competent. It has been discovered that in the sub dimension developing relationships female teachers, experienced teachers, class teachers and 2nd, 3rd grade teachers feel themselves more competent. In the sub dimension arranging the physical environment there is a significant difference in favor of teachers having more than 16 years of experience, class teachers, 1st, 2nd and 3rd grade teachers and teachers graduated from educational academies. According to the views of teachers in the sub dimension managing time, teachers having less than thirty students in a class and teachers graduated from educational academies have higher scores. In the sub dimension developing behaviors female teachers, teachers having more than 16 years of experience, class teachers and 2nd, 3rd grade teachers feel themselves more competent.

Observation results show that female teachers have higher averages for their classroom management tendencies. It, also, has been observed that teachers having 16-20 years of experience have the highest averages for their classroom management tendencies. According to their class grade variable while there is not much difference between the teachers of 1-5 grades secondary school teachers have the lowest averages. Class teachers have higher averages in the sub dimensions developing relationships, arranging the physical environment, developing behaviors and overall scores. Teachers having 31-40 students have the lowest averages from the observations, especially in the sub dimensions arranging the physical environment, developing behaviors and overall scores. Teachers graduated from the Faculties of Education have higher averages in their overall scores and sub dimensions planning and curriculum, developing relationships. All the teachers have close averages in the sub dimensions arranging the physical environment, developing behaviors.

Keywords: Classroom management, classroom management tendencies, primary school teachers, dimensions of classroom management, discipline

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
İTHAF	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	x
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Araştırmanın alt amaçları	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II:KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Unsurlar	11
2.1.1. Öğretmen	12
2.1.2. Öğrenci	15
2.1.3 Sınıf Ortamı	17
2.1.3.1. Demokratik Sınıf Ortamı	17
2.1.3.2. Otoriter Sınıf Ortamı	19
2.1.3.3. Serbest (İlgisiz) Sınıf Ortamı	20
2.1.4. Araç ve Gereç	21
2.1.5. Rutin İşler	21
2.1.6. Çevre	22
2.1.7. Aile	22
2.1.8. Okul	22

2.2.	Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	23
2.3.	Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	24
2.3.1.	Geleneksel Yaklaşım	25
2.3.2.	Çağdaş Yaklaşım	27
2.4.	Sınıf Yönetimi Modelleri	28
2.4.1.	Tepkisel Model	28
2.4.2.	Önlemsel Model	29
2.4.3.	Gelişimsel Model	29
2.4.4.	Bütünsel Model	30
2.5.	İlgili Çalışmalar	31
2.5.1.	Yurt içinde yapılan çalışmalar	31
2.5.2.	Yurt dışında yapılan çalışmalar	36
BÖLÜM III: YÖNTEM		40
3.1.	Araştırmanın Modeli	40
3.2.	Evren ve Örneklem	40
3.3.	Veri Toplama Araçları	42
3.4.	Verilerin Toplanması	43
3.5.	Verilerin Çözümlemesi	44
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR		46
4.1.	Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgular	47
4.2.	İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular	50
4.3.	Belirli değişkenlere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	58
4.3.1.	Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	58
4.3.2.	Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	60
4.3.3.	Alan değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	65
4.3.4.	Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	66

4.3.5. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	70
4.3.6. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	73
4.4. Gözlem bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi	76
4.4.1. Gözlem bulgularının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	76
4.4.2. Gözlem bulgularının mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi	78
4.4.3. Gözlem bulgularının alan değişkenine göre incelenmesi	81
4.4.4. Gözlem bulgularının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	83
4.4.5. Gözlem bulgularının sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi	86
4.4.6. Gözlem bulgularının mezun olunan okul değişkenine göre incelenmesi	87
BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER	91
5.1. Sonuçlar	91
5.2. Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	108
Ek 1. Anket Formu	109
Ek 2. Gözlem Formu	113
Ek 3. Veri Toplanmasına İlişkin Valilik Oluru	116
Ek 4. ANOVA analizleri post hoc sonuçları	117

ÇİZELGE LİSTESİ**Sayfa**

Çizelge 1.	Rogers ve Frieberg (1994)' in Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	25
Çizelge 2.	Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	28
Çizelge 3.	Örnekleme alınan okullardaki öğretmen sayıları ve ulaşılan öğretmen sayıları.....	42
Çizelge 4.	Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	47
Çizelge 5.	Gözlemlenen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	49
Çizelge 6.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	51
Çizelge 7.	Gözlem Sonuçlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	55
Çizelge 8.	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik Bağımsız Grup T-testi Sonuçları	59
Çizelge 9.	Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları .	61
Çizelge 10.	Alan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	65
Çizelge 11.	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları	67
Çizelge 12.	Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları	71
Çizelge 13.	Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları	74
Çizelge 14.	Gözlem Bulgularının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
Çizelge 15.	Gözlem Bulgularının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması	79

Çizelge 16.	Gözlem Bulgularının Alan Değişkenine Göre Karşılaştırılması	82
Çizelge 17.	Gözlem Bulgularının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	84
Çizelge 18.	Gözlem Bulgularının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	86
Çizelge 19.	Gözlem Bulgularının Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması	88

KISALTMALAR

ANOVA	:Tek yönlü varyans analizi
f	:Frekans
F	:F değeri (ANOVA için)
%	:Yüzde
\bar{X}	:Aritmetik ortalama
K. O.	:Kareler ortalaması
K. T.	:Kareler toplamı
N	:Veri sayısı
p	:Anlamlılık düzeyi
SS	:Standart sapma
Sd	:Serbestlik derecesi
t	:T değeri (t testi için)

BÖLÜM I

GİRİŞ

İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu açıklandıktan sonra araştırmanın genel ve alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme süreci doğumla başlar ve ölene kadar devam eder. Bu süreç kendiliğinden, amaçsız gerçekleştiği gibi planlı ve kasıtlı olarak da gerçekleşebilir. Bireyler yaşamının büyük bölümünde rastlantısal olarak öğrenir; ancak okullarda öğrenme, amaçlı ve planlı olarak yürütülmektedir. Yani okullar öğrenme eyleminin planlı, programlı ve kasıtlı yürütüldüğü ortamlardır. Okullarda öğrenme sürecinin planlı olarak yürütüldüğü ortamlar ise sınıflardır.

Sınıf kavramı farklı yönlerden farklı şekillerde tanımlanabilir. Örneğin sınıf; sözlük anlamına göre ders yapılan yer ya da sosyolojide değişik tabakalara ayrılan nüfusun bir bölümü şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim ortamı olarak sınıf, “öğrencilerin birlikte oldukları, bireysel ya da grupla öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği bir yaşama ve öğrenme yeridir” (Turan, 2004, 2). Jeanpierre (2004) ise sınıfı karmaşık bir sosyal çevre olarak tanımlar.

Sınıf, okulun alt birimi, eğitim amaçlarının davranışa dönüştüğü yerdir. Sınıf sadece dersin işlendiği fiziki ortam anlamında değil, ortak özelliklere sahip bir grup bireyin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş öğrenci grupları ile önceden belirlenmiş ve gerçekleşmesi hedeflenmiş davranışların oluşması amacıyla öğretimin yapıldığı odadır (Özyürek, 2005, 11). Öğrenciler küçük yaşlardan başlayarak sınıf ve sınıfın kuralları ile karşılaşır ve zamanlarının büyük bölümünü okulda ve sınıflarda geçirirler. Sınıf ortamında gerçekleşen eğitim sürecinin başarıya ulaşması ise,

öğretmenin öğretme öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesine bağlıdır.

Gözütok (2004,141) sınıf yönetimini “öğretmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf ortamını düzenlemek amacıyla yaptığı uygulamaların ve izlediği stratejilerin tümü” olarak tanımlar.

Başar (2004,13)'a göre sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleştiği çevredeki olanakların, öğrenme sürecinin, öğrenme ortamının düzenlenmesi ve kuralların belirlenerek sürdürülmesi, öğretmenin ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen olumsuz durumların en aza indirgenmesi, ders zamanının verimli kullanılması, etkinliklerin öğrenci katılımı ile belirlenip uygulanması sürecidir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlamak için davranış yönetimi, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve öğretimi engelleyen davranışların ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi anlamına da gelmektedir (Özyürek, 2005, 11).

Celep (2004, 8) ise, sınıf yönetiminin yalnızca sınıfın fiziksel düzenlemesi, kaynakların etkili kullanımı ve öğrencilerin sorun çıkarmadan öğretim sürecine katılımının sağlanması olmadığını ifade eder. Öğretmenin diğer bir görevi de belirli bir konuyu hedeflenen süre içerisinde sınıftaki bütün öğrencilere en üst düzeyde öğretmektir.

Sınıf yönetimi aynı zamanda sistematik olarak kaynakları örgütleme, çevreyi etkili biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözlemleme, öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları etkili bir biçimde koordine edebilme olarak da tanımlanabilir (Terzi, 2002, 1).

Jones ve Jones (2007, 29) sınıf yönetimi ile ilgili kuram ve uygulamaları düzenleyen altı varsayım ortaya koymuştur. Sınıf yönetimi;

1. Öncelikle bütün öğrencilerin kendini güvende ve rahat hissettikleri ve öğrenme yaşantılarının en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasına dayanır.

2. Etkili öğretime bağlıdır. Öğrenciler anlamlı buldukları ve kültürel olarak ilgi duydukları bilgi ve becerileri geliştirirken sorumlu davranacak ve öğrenmeleri artacaktır.
3. Öğrencilerin ait olma, sorumluluk ve kendi öğrenmeleri ile ilgili kişisel yeterlilik duygularını artırmalıdır.
4. Öğrencilerin işbirliği yapmalarına yardımcı yeni beceriler kazanmalarını sağlayan yöntemler içermelidir.
5. Öğretmenlerin öğrenciler ile çalışma konusundaki değer ve inançlarını düşünmesini gerektirir.
6. Öğretmenlerin planlama ve mesleki gelişimlerini içerir. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini ve becerilerini öğrencilerin istek ve ihtiyaçları ile birleştirmesini gerektiren hem kişisel hem de mesleki bir etkinliktir.

Öğrenme öğretme sürecinin verimli olması sadece öğretmenin alan bilgisine hâkim olması ve ders öncesi hazırlanmış olması ile gerçekleşemez, başarı aynı zamanda öğretmenin sınıfı yönetebilme becerilerine de bağlıdır. Yani sınıflarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinde başarıyı elde edebilmek etkili bir sınıf yönetimine bağlıdır (Sarıtaş, 2003,48). Bu açıdan yönetim ve öğretim birbiri ile bağlantılıdır (Demirel, 2002, 190). Bir başka deyişle, öğrenci davranışlarında istenen yönde davranış değişikliği meydana getirebilmek için öğretmenin alan bilgisi ve öğretim ilke ve yöntemlerini bilmesi ve uygulamasının yanında sınıf yöneticiliği özelliklerini de bilmesi ve etkili olarak kullanması önem taşır.

Öğretmenin önemli görevlerinden biri, öğretim süresince dersin akışını sürdürerek, konu dışına çıkmadan dersin yönetimini sağlamaktır. Sınıf yönetimini etkili gerçekleştirmesi için öğretmenin etkinlikleri akıcı bir biçimde uygulama, dersi dengeli yürütme ve grup bütünlüğünü sağlama becerilerine sahip olması gerekir (Celep, 2004, 118-119). Olumlu bir öğrenme ortamının sağlanması için öğrencinin merkezde olması, zihinsel yapısı, sınıfın fiziksel yapısı, zamanın etkili kullanılması, sınıf atmosferi ve kullanılan öğretim yöntemi ve tekniklerinin birlikte göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akyol, 2000, 180)

Her ne kadar derslerine planlı girse ve sınıf yönetimi konusunda yeterli olsa da öğretmenler, öğrencilerinde olumlu davranış geliştirirken istenmeyen davranışlar ile karşılaşabilirler.

İstenmeyen davranış öğretim sürecindeki etkinlikleri, dersin hedefine ulaşmasını, zamanın verimli kullanılmasını engelleyen ve sınıfın düzenini bozan her türlü davranış (Başar, 2004,117); öğrenme etkinliklerine katılmama, sınıfın kurallarını ve yönergelerini ihlâl etme gibi davranışlardır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2006,133).

Öğretimin akışını bozan ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen bir davranış ortaya çıktığında yaşanan disiplin sorunu sınıfı psikolojik ve fiziksel olarak huzursuz bir ortam haline getirerek öğretmenin otoritesini engeller (Levin ve Nolan, 2000,7). Disiplin düzenin yeniden oluşturulması amacıyla istenmeyen davranışın kaynağı olan öğrenciye gösterilen tepki (Burden, 1999, 5) ve öğrencilerden istenen davranışları göstermelerine yardım etme sürecidir (Charles, 1998,3). Disiplinin amacı cezalandırmak değil, istenmeyen davranışı değiştirmek olmalıdır (Papesh, 2001, 31). Bazı davranışları kabul edilebilir ya da kabul edilemez diye sınıflandırmak kolay iken bazı davranışlar için bunu belirlemek çok zordur. Çünkü hiçbir disiplin sorunu ya da şartları aynı olmadığından hepsi aynı sonuçlanmayabilir. Farklı durumlarda ve farklı zamanlarda öğretmenler olayları farklı yorumlayarak ona göre davranabilir (Traynor, 2003).

Sınıf yönetiminde başarılı olmak için öğretmen, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen davranışlara karşı hazırlıklı olmalıdır. Aydın (2004, 150)'ın belirttiği gibi öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz davranışları doğru bir şekilde sınıflandırmaları, bu tür davranışların değiştirilmesini ve düzeltilmesini sağlamaları önemlidir. Sınıf yönetiminin başarılı sürdürülebilmesi için öğretmenin sınıf yönetiminin bir boyutu olan insan ilişkileri alanında da duyarlı ve bilgili olması gerekir (Aydın, 2004,2). Çünkü öğretmenin öğrenciler ile gerçekleştirdiği sözlü ya da sözsüz iletişim davranışları öğrencilerin kişiliklerinde ve okul başarıları üzerinde etkilidir. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin zayıf olması ise istenmeyen davranışların görülmesine neden olmaktadır (Öztürk, 2005,179). Öğretmen bir taraftan öğrencilere bir işin sorumluluğunu

verirken diğ er taraftan kendileri ile ilgilendiğini de hissettirmelidir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında olumlu sınıf atmosferi ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerinin; sınıfa ait değerlerin benimsenmesi ve buna bağlı olarak öğrenci başarısının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görölmektedir (Özden, 2005, 47).

Başarılı öğretmenler öğrencileri ile iyi ilişkiler kurarlar. Bu durum disiplini sağlamada öğretmene yardımcı olurken öğrencilerin öğrenmelerini de yönlendirir. Olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri öğrencilerin hem akademik başarılarını etkiler hem de onların sorumluluk almalarını sağlar (Clifford, 2000, 319).

Öğretim sürecini olumsuz etkilediği için öğrencilerin davranış problemleri, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve velilerin endişesi olmaktadır. Öğretmenler okul değiştirmelerinin ya da mesleği bırakmalarının sebebi olarak öğrenci davranışlarındaki memnuniyetsizliklerini belirtirler (Jones ve Jones, 2007, 7). Sınıf yönetimi aynı zamanda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de asıl endişeleridir. Meslekte ilk yıllarını çalışan 82 öğretmenin katılımıyla yapılan bir araştırmada öğretmenlerin % 64'ü en çok sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir (Stroot ve diğ erleri, akt: Jones ve Jones, 2007, 7).

Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak isteyen öğretmen alan bilgisine sahip olmalı ve öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmelidir. İyi bir öğretim düzenlendiği ve öğretim süreci etkili bir şekilde yönetildiği takdirde sınıf içerisinde başarıdan söz edilebilir. Verimli bir öğretim için ise öğretim ortamı olan sınıfların bütün yönleri ile düzenlenmesi gerekir. Etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerinin tanınıp dikkate alınmasıyla mümkündür. Landau (2001)'ya göre öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alırken aynı zamanda tüm öğrencilere eşit haklar sunmak ve etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olmak tüm öğretmenler için gereken önemli bir özelliktir. Araştırmalar öğrencilerin bireysel farklarının yanında sınıf yapı ve yönetimindeki farkların da başarı üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Başar,

2004,11). Başarılı bir sınıf yönetimi ne aşırı bir otorite ne de gevşek davranılarak sağlanabilir (İlgar,1996,141). “Profesyonel öğretmen davranışı rahat fakat samimidir” (Gözütok, 2007,8).

Eğitim fakültelerinde 1998 yılında yapılan yeniden yapılanma çalışmaları ile “Sınıf Yönetimi” dersi öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak konulmuştur. 1998’den önceki dönemlerde sınıf yönetimi ile ilgili konulara eğitim derslerinin içerisinde bir konu olarak değinilirdi. Eğitim fakültelerindeki 1998 yapılanmasından sonra sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalara daha çok ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu sebeple Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar son on yıla dayanmaktadır. Yapılan çalışmalar ise daha çok davranış ve ilişki düzenlemeleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Daha önce öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi ile ilgili konulara eğitim dersleri içerisinde kısaca değinilmiş ve “Sınıf Yönetimi” dersinin 1998 yılında programa katılmış olması gösteriyor ki şu anda görev yapan öğretmenlerin büyük bir bölümü “Sınıf Yönetimi” dersini öğretmenlik eğitimleri boyunca görmemişlerdir. Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduğu sonucuna varan Şentürk ve Oral (2008, 11), bu yetersizliklerin giderilmesi gerektiğini önermektedir. Bazı araştırmalar ise öğretmenlerin büyük bir bölümünün deneyimlerinden yola çıkarak, deneme yanılma yolu ile sınıf yönetimi alanında beceri geliştirdiklerini göstermektedir (Karakoç, 1998). Ancak, eğitim çıktısı birey olduğundan, gerekli bilgi ve becerilerin deneme-yanılma yolu ile kazanılması doğru değildir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bilimsel araştırmalar ile belirlenerek, tespit edilen yetersizliklerin hizmet içi eğitimler yoluyla giderilmesi gerekmektedir.

Ülkemizin geleceği olan çocuklarımıza iyi bir eğitim verilmesi için alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerisi yeterli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğrencilerin topluma yararlı bir vatandaş olması için gerekli özelliklerin ailesi ve yakın çevresi tarafından kazandırılmadığı

durumlarda bu sorumluluk okullara ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitimin istenen amaçlara ulaşmasında sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi önemli bir etkidir. Sınıf yönetimi öğretmenlerin birçok boyutta beceriye sahip olmasını gerektiren bir alandır. Bu boyutların incelenerek öğretmenlerin bu konulardaki eksiklerinin tespit edilip giderilmesi eğitim ve öğretime birçok yönden katkı sağlayacaktır. Bu yüzden öğretmenlere ulaşılarak sınıf yönetimi eğilimleri incelenmeli ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek üzere çalışmalar yürütülmelidir. Bu açıdan temel eğitimin verildiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin ve eğilimlerinin bazı değişkenlere göre etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın problemini Kırıkkale il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırma; Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına ve araştırmacının gözlemlerine dayanarak sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda belirtilen genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1) Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri nelerdir?
- 2) Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri anketinin alt boyutları ve toplam puanlarında;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Kıdeme,
 - c) Alana,
 - d) Okutulan sınıf düzeyine,

- e) Öğrenci mevcuduna,
 - f) Mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark var mıdır?
- 3) Çalışma grubundaki öğretmenlerin gözlem sonuçlarına göre sınıf yönetimi eğilimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlediği ve öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri ile ilgili durumlarını ortaya koyduğu için önemlidir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusu, öğrenme ve öğrenme dışı etkinlikleri kapsadığı ve öğrenci başarısı da olmak üzere sınıftaki tüm etkinlikleri ilgilendirdiği için bu araştırma, sonuçları ile öğretmenleri bilinçlendirerek eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları alanların belirlenerek bu gereksinimlerinin hizmet içi eğitim programları ve hizmet öncesi eğitimlerle giderilmesi ile araştırmanın eğitim ve öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi yeterliliklerinin tespit edilmesi, kendisi de bir ilköğretim öğretmeni olan araştırmacının ve araştırmayı inceleyen öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini değerlendirmeleri ve geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf yönetimi eğilimleri anketi ve gözlem formu ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: “Öğretmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf ortamını düzenlemek amacıyla yaptığı uygulamaların ve izlediği stratejilerin tümüdür” (Gözütok, 2004,141).

Öğretmen: 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya katılan sınıf ve alan öğretmenlerinden her biri.

Sınıf Yönetimi Eğilimleri: Türk dil kurumuna göre eğilim, “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak tanımlanmaktadır. Sınıf Yönetimi Eğilimi; eğitim-öğretim programı ve planı, eğitim etkinliği, öğretim yöntemi, zaman, mekân gibi öğelerin düzenlenmesi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrenme sürecinin akışını bozacak olumsuz davranışların kestirilerek önlenmesi, öğrenmeye elverişli bir ortam sağlanması ve bu düzenin sürdürülmesinde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yol, yöntem, teknik ve davranışlar ile kendi tutumlarına göre sınıf düzenini oluşturma biçimleridir.

Deneyimli Öğretmen: Mesleki kıdemi yüksek öğretmenler.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sınıf yönetimi; sınıfın fiziki yapısı ve eldeki kaynakları düzenleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun ortamı sağlamak ve sürdürmektir. Sınıf yönetimi, başarının sağlandığı bir sınıf ortamının düzenlenmesinde öğretmenin görevidir. Sınıfta düzenin kurulması ve sürdürülmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, mantıklı bir akışı olan öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi, zamanın etkili kullanılması, öğrencilerin motive edilmesi ve öğretmen liderliği ve otoritesinin kurulmasını kapsar (Savage ve Savage, 2010).

Ira (2004, 38) etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için sınıf ortamının öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini karşılamaşının, öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamaşının önemi üzerinde durmaktadır (akt Topal, 2007,20). Eğer öğretmen öğretilme-öğrenme sürecinin yönetilmesi ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahipse öğrencilerin ilgi, gereksinim ve yeteneklerine uygun öğrenme yaşantıları hazırlamakta zorluk çekmez. Öğrencilere kazandırılması gereken hedef davranışlara ve içeriğe uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenciler için anlamlı öğrenme süreci düzenler.

Buluç (2004,112)'un tanımlaması ile etkili bir sınıf yönetimi; tüm öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneklerini, verimliliğini ve buna bağılı olarak başarılarını arttırıcı, sınıf kurallarına dayanan uygulamalardır. Etkili sınıf yönetiminin birincil amacı öğretilme-öğrenme sürecinin kesintiye uğramasını engelleyerek bu sürecin belli bir düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Erden (2005, 163)'e göre etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek için öğretmenin sınıfta etkili iletişim ortamı sağlamaşısı ve olumlu bir öğretim ortamı düzenlemeşısı gerekir.

Etkili bir sınıf yönetiminin ilkelerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir (Good ve Brophy, 1991, 1999; akt. Celep, 2004, 10-11):

- ✓ Öğrenciler anladığı ve kabul ettiği kurallara uymaya özen gösterirler.
- ✓ Öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre anlamlı öğrenme yaşantıları içerisinde buldukları sürece disiplin sorunları en alt düzeye indirgenebilir.
- ✓ Yönetim istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok öğrencinin zamanının üretici etkinliklere yöneltilerek olumsuz davranışların oluşmasını önlemektir.
- ✓ Öğretmenin amacı öğrenciler üzerinde kontrol sağlamak değil öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerini sağlamaktır.

Freiberg (2002, 57-58) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin araştırma temelli stratejilere dayandırılması gerektiğini belirtmektedir. Stratejiler, öğretmenlerin kuramsal bilgilerinin ve uygulamalarının arasında bir köprü kurmalarına ve kaliteli öğrenme ortamları oluşturmalarına yarar sağlamaktadır. Bu stratejiler organizasyon stratejileri, eğitimsel stratejiler ve değerlendirme stratejileri olarak üç gruba ayrılır. Organizasyon stratejileri; planlama, zaman yönetimi, öğrenci profilini ve çevresini tanıma, sınıf yönetimi gibi öğelerden oluşur. Eğitimsel stratejiler öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru bir süreç gösteren öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımlarını içerir. Değerlendirme stratejileri ise hem öğrenciyi değerlendirme hem de öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi şeklinde olabilir. Öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında yeterli geribildirim alma imkânları yoktur; ancak öğretmenler birkaç yolla kendi öğretimlerini değerlendirebilirler. Örneğin, derslerini kayıt edip inceleyerek kendi gereksinimlerini belirleyebilirler.

2.1.Sınıf Yönetimini Etkileyen Unsurlar

Erdoğan (2001, 5) sınıf yönetimi etmenlerini sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki grup altında inceler. Sınıf dışı etmenleri; aile, okul, çevre; sınıf içi etmenleri ise; fiziksel ortam, eğitim programları, araç ve gereçler, zaman yönetimi, sınıf içi korku ve kaygılar, sınıf

kuralları, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen ve öğrenci olarak gruplandırır.

Sınıf yönetimi sınıf içi ve dışı tüm bu etmenlerden etkilenmektedir ve sınıfını iyi yönetmek isteyen öğretmenlerin bu etkenleri bilmeleri ve sorunları çözmeye problem çözme becerisine sahip olmaları gerekir (Taş, 2005, 37).

Bu bölümde sınıf yönetimini etkileyen öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı, araç ve gereçler, rutin işler, çevre, okul ve aile gibi unsurlar ele alınacaktır.

2.1.1. Öğretmen

Sınıfta etkili bir öğretim ortamının sağlanması ve sürdürülmesinin sorumlusu öğretmendir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin öğretim hedeflerine ve öğrencilerinin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun etkinlikler düzenlemesi gerekir (Aydın, 2004, 16). Bu sorumluluk öğretmene ait olduğundan öğretmenin mesleki yönden profesyonel olması gerekir. Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri organize etmesi ve bu etkinliklerin hedeflere uygun şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenin sınıf yönetimi sorumluluğu açısından da çok kritiktir (Topal, 2007,29).

Öğretmenin temel görevi, öğrencileri için öğretme öğrenme yaşantıları sağlamak ve onlara örnek olan davranışlar sergilemektir. Bu özellikleri ile öğretmen Bilen (1996,16)'in tanımıyla belli konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla bu gruba örnek olan kişidir.

Variş (1998,117-118)'a göre öğretmen öğrencileri ile sürekli etkileşim içinde bulunan, öğretimi gerçekleştiren, Milli Eğitimin amaçları ve konu doğrultusunda davranış değiştiren kişidir ve bilgi aktarırken aynı zamanda tutum, davranış ve alışkanlıkları ile öğrencilerini etkilemektedir.

Öğretmenin başarılı olması onun sınıf yönetimindeki yeterliliklerine bağlıdır. Bu yüzden öğretmen sınıfı etkili yönetmek ve öğrencilere istenen davranışları kazandırmak için öğretim süreçlerini iyi hazırlamalı, öğrencilerle birlikte kuralları belirlemeli, uygulamalı ve denetlemeli, öğretimi planlayıp değerlendirmelidir

(Tutkun, 2006, 238). Bununla birlikte öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarını saptayarak bu davranışların kaynaklarını belirlemeli ve ortadan kaldırmalıdır.

Özyürek (2005,18-19)' e göre sınıfını etkili yöneten öğretmenler;

- ✓ Öğretme işine uzun zaman ayırır.
- ✓ Sınıfta neler olup bittiğinin farkındadır.
- ✓ Birden fazla işi aynı anda yapabilir. Örneğin bir gruba etkinlikte yardımcı olurken aynı anda sınıfın diğer bölümlerini de kontrol edebilir.
- ✓ Öğrencilere sürekli işaret verir.
- ✓ Sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerini yönlendirecek şekilde düzenler.

Bunlara ek olarak sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi için öğretmenler:

- ✓ Sınıflarındaki özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri tanımalı ve o öğrencileri için özel yönetim yaklaşımları belirlemelidir.
- ✓ Öğrencilerin göstermesi muhtemel istenmeyen davranışlarının farkında olmalı ve bu davranışlar yaşanmadan gerekli tedbirleri almalıdır.
- ✓ Öğrencileri, velileri ve okul yönetimi ile iyi iletişim kurmalıdır.

Öğretmen; öğretme ortamının hem temel üyelerinden biri hem de öğretme ortamını düzenleyen ve yöneten kişidir. Öğretmenlerin sınıfı yönetim şekli ve sınıf içerisinde gösterdiği davranışlar öğrencilerin kişiliğinin oluşmasında etkilidir. Bu yönüyle öğretim süreci aynı zamanda sosyalleşme sürecidir.

Öğretmenin sınıf içinde sergilediği her türlü davranışın öğrencileri etkilediği bilinmektedir. Buna göre öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği davranışları seçerken özenli davranması gerekir (Gözütok, 1993a, 13-14). Çünkü öğrenciler çoğu zaman öğretmenin söyledikleri ile değil yaptıkları ile ilgilenirler (Topal, 2007,31). Bu açıdan bakıldığında sınıf içerisinde öğretmen davranışlarının çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle ilköğretim birinci kademedede daha çok geçerlidir. İlköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenlerini daha çok örnek alır. Bu yüzden öğretmenin çalışkanlığı, düzenliliği öğrenci davranışlarını ve buna bağlı olarak sınıf ortamını etkiler.

Özyürek (2005, 11) öğrenmenin gerçekleşmesi ve hedeflere ulaşılması için öğretmenin dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde belirtir:

- ✓ Öğretim süresi verimli kullanılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımları sağlanmalı ve desteklenmelidir.
- ✓ Öğrencilere öğrenme stratejileri kazandırılmalıdır.
- ✓ Öğretimin sonuçları değerlendirilmelidir ve öğrencilere dönüt verilmelidir.

Weinstein Curran ve Clarke (2003,270)'e göre, öğretmenin sınıf yönetimindeki görevleri; dersin akademik ve sosyal amaçlarına uygun bir fiziksel ortam düzenlemek, davranışlar için beklenti oluşturmak, kültürel olarak tutarlı biçimde öğrenciler ile iletişim kurmak, öğrencileriyle ilgilenmek, aile ile işbirliği yapmak ve problem davranış gösteren öğrencilere yardımcı olmak için uygun müdahalelerde bulunmaktır.

Öğretmenler sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlamak için öncelikle etkinlikleri gerçek hayat ile ilişkilendirerek öğrencileri derse katılmaya ve kurallara uymaya motive etmelidir. Kendini alanında ve eğitim becerilerinde geliştirmeye açık olmalıdır. Öğrencilerin öz güvenlerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirme imkânları sağlamalıdır.

Etkili öğretmenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Örneğin Çakmak (2001,32) etkili öğretmeni öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olan ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmen olarak tanımlarken; Güçlü (2000,22) etkili öğretmeni sınıfına hâkim ve liderlik özelliklerine sahip, aynı zamanda duygusal açıdan öğrencilere yakın öğretmenler olarak nitelendirmiştir.

Celep (2004, 17)' e göre etkili öğretmenler; sınıf içerisinde geçen zamanının çoğunu öğrenim etkinliklerine ayıran, öğretimi etkili yöneten, görevini şevkle ve coşku ile icra eden, açık hedefler ve standartlar belirleyen öğretmenlerdir.

Öğretmenin en önemli görevi sınıf ortamını öğretim uygulamaları için düzenlemek ve bu düzeni sürdürmek amacıyla

öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, korkunun, kaygının olmadığı bir ortam oluşturmaktır (Dönmez, 2005, 63). Aynı zamanda öğretmenin temel sorumluluğu öğretim etkinliklerinin hedeflere uygun şekilde seçilmesi ve yürütülmesidir.

Öğretim sürecinde etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve sınıf yönetiminde etkili olan öğretmenler (Ada,2000,3);

- ✓ Sınıf içi ya da sınıf dışı davranışlarına ilişkin kendilerine rehberlik edecek bilgi birikimine sahiptir. Aynı zamanda problem çözmek için gerekli bilgi ve beceriye de sahiptir.
- ✓ En iyi uygulamaları içeren bir öğretim repertuvarına sahiptir.
- ✓ Davranışları ile örnektir.
- ✓ "Öğretmeyi öğrenmeyi" yaşam boyu bir süreç olarak kabul eder.
- ✓ Öğrencileri sürekli aktif konumda tutar.
- ✓ Sınıfta eleştirel dinleme, sırasını bekleme, açık ve kısa konuşma davranışlarını gösterirler ve bütün öğrencilerin katılımını sağlarlar.

Öğretmenin iyi etkileşime ve güvene dayalı öğrenme ortamı oluşturmak için karar sürecine öğrencileri de dâhil etmesi ve öğrencileri ile birlikte düşünmesi gerekir. Olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak ve öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmak için öğretmen (Saban, 2002, 85-85).;

- ✓ Öğrencilerini yargılayıcı tavırlar sergilememelidir.
- ✓ Öğrencilerini etiketlemekten ya da onlara ad takmaktan kaçınmalıdır.
- ✓ Öğrenci ile ilişkilerinde duygudaşlık kurabilmelidir.
- ✓ Ödülü dikkatli kullanmalıdır.
- ✓ Sınıfta öğrenciler arası işbirliğini özendirilmelidir.
- ✓ Meydana gelen olaylarda "sen dili" yerine "ben dil"ini kullanmayı tercih etmelidir

2.1.2. Öğrenci

Öğretmenini seven ve onları destek verici olarak gören öğrenciler daha sorumlu davranış gösterirler ve sınıf kural ve normlarına bağlı kalarak akademik etkinliklere katılmaya isteklidirler. Kısacası öğrenciler "iyi" olarak algıladıkları öğretmenlerine saygı gösterme, öğretmenle iş birliği yapma ve katılım gösterme davranışlarını daha çok sergilemektedirler. (Evertson ve Weinstein,2006,183).

Öğrenciler kurallara uymayı ya da karşı gelmeyi seçebilirler. Öğretmenlerinin isteklerini görmezden gelmek, sorgulamak, isteklerinden kaçınmak ya da isteklerine boyun eğmek davranışlarını seçebilirler. Diğer bir deyişle öğrencilerin davranışları onların okul ve sınıf yaşamı ile ilgili algıları ve özellikle öğretmenleri ile ilişkilerine dayalı olan “amaçlı davranışlardır” (Schlosser,1992; akt. Evertson ve Weinstein,2006,183).

Öğrencinin yaşı ve cinsiyeti öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli bir role sahiptir. Bazı çalışmalarda belirtildiği üzere genç kızlar öğretmenleri ile daha yakın ve daha az çatışmalı ilişkiler kurarlar (Bracken ve Crain, 1994; Ryan,Stiller ve Lynch,1994; Ladd, Birch ve Buhs,1999; Hamre ve Pianta, 2001 akt: Evertson ve Weinstein,2006,693). Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerini etkileyen bir diğer özellikleri ise sosyal ve akademik yetenek ve problemleri ile bağlantılı olabilir (Ladd ve diğerleri,1999; Murray ve Greenberg, 2000;.akt: Evertson ve Weinstein,2006,694). Örneğin ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada Murray ve Greenberg öğrencilerin öğretmenleri ile yakın ilişki kurmalarının, öğretmenlerinin onlar hakkındaki sınıf içi problem davranış ve yeterlilikleri hakkındaki görüşleri ile ilgili olduğunu saptadı (Evertson ve Weinstein,2006,694).

Thorson (1996) geç kalma, okuldan kaçma ve saygısızlık gibi disiplin problemleri yüzünden ceza alan 14 öğrenci ile görüşme yöntemiyle bir çalışma yürütmüştür. Bu öğrenciler; olumsuz davranış gösterme sebepleri olarak direnç gösterme amacıyla, diğer bir deyişle etkili öğretim yapamayan ya da kaba davranan öğretmenlerinin hakkından gelmek amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir (akt. Evertson ve Weinstein,2006,183).

Okulda ve sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrencilerin eğitim amaçlarına ulaşmaları ve istedik davranışları kazanmaları amacıyla düzenlenir. Sınıf yönetiminin öğrenciler ve başarıları üzerinde etkisi olduğu gibi öğrencilerin de sınıf yönetimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Örneğin, öğrencilerin davranışları, kişilik özellikleri, öğretmen ile işbirliği yapmaya istekli

olması, derse katılımı gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler. Sınıfta gereksinimleri karşılanan, başarılı davranışları pekiştirilen öğrenciler öğrenmeye karşı güdülenir.

2.1.3. Sınıf Ortamı

Dersin yapıldığı ortamın fiziki durumu (darlık-genişlik, ısı, ışık), temizliği, sıraların düzeni, öğretmen masasının konumu ve dışarıdan gelen seslerin duyulması gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler. Sınıfın fiziksel özellikleriyle birlikte içindeki kişi sayısı da sınıf yönetimi üzerinde etkiye sahiptir. Heck Larsen ve Marcoylides (1990, 105)'e göre eğer sınıfın mevcudu az ise daha kolay yönetilmekte ve bu sınıflarda daha az disiplin problemi yaşanmaktadır.

Sınıf yönetimi eskiden sınıfta öğretmen otoritesinin sağlanması anlamında kullanılmaktaydı ve o zamanlarda disipline dayalı bir görüş hâkimdi. Bugün sınıf yönetimi daha çok öğrenmeyi sağlayıcı sınıf ortamının sağlanması ve sürdürülmesi olarak ifade edilir (Demirel,1999,196).

Öğrencilerin sınıf içerisindeki başarıları onlara öğretmenleri tarafından tanınan imkânlara ve ortama bağlıdır. Öğretmenin sınıfta oluşturacağı ortam öğrencilerin başarılarını da etkileyecektir. Öğretmenlerin demokratik, otoriter ya da serbest (ilgisiz) ortam oluşturdukları sınıfların özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır.

2.1.3.1. Demokratik Sınıf Ortamı

Demokratik sınıflarda öğrencilerin istekleri, ilgileri ve yetenekleri, öğretim sürecinin her aşamasında dikkate alınır. Öğretmen ve öğrenciler arasında sıcak ve samimi bir iletişim vardır.

Demokratik sınıf ortamı sadece öğrencilerin başarısını etkileyen bir durum değil aynı zamanda öğrencilerin demokratik tutum ve davranış kazanmalarını sağlayan bir değişkendir. Eğitimin önemli işlevlerinden biri olan demokratik toplum yetiştirme ancak demokratik yaşamı benimsemiş sınıflarda gerçekleşebilir. Öğrenciler demokratik olmayı demokratik bir sınıfta ve

öğretmenlerini örnek alarak öğrenebilirler. Öğretmenin disiplin sağlama yaklaşımları öğrencilerin demokratik davranış geliştirmeleri açısından çok önemlidir (Gözütok, 1993b, 703). “Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve ideallerini benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir” (Gözütok, 2007, 328).

Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmen öğrencilerine eşit söz hakkı vermeli, sınıf içi etkileşim saygıya dayalı olmalı ve öğrencilerin fikirlerine değer vermelidir. Aynı zamanda öğretmenler kuralların oluşturulmasında da öğrenci katılımını sağlamalıdır. Demokratik bir sınıf yönetiminde öğrenci kuralların ya da kararların oluşturulmasına katkı sağlarsa kuralların gerçekleşmesi sürecine de katılır (Çelik, 2005, 72). Başka bir ifadeyle, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasında planlamada, uygulamada, denetlemede ve değerlendirmede öğrenci katılımı esas alınarak kurallar belirlenmelidir (Sarıtaş, 2003, 74).

Öğrencilerin demokratik olarak yetişmesi ancak “demokratik ortamlarda ve demokratik yöntemlerle yapıldığı zaman etkili ve kalıcı olur” (Gözütok, ,338). Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak ve demokratik öğrenci yetiştirmek için demokrasinin esaslarının sınıfta benimsenmesi gerekir. Örneğin kuralların belirlenmesi, planlama, değerlendirme gibi aşamalarda öğrencilerin de katılımı sağlanmalı ve bütün öğrencilere eşit davranılmalıdır. Öğretmenin önce kendisinin bütün öğrencilerinin görüşlerine saygılı olması ve öğrencilerini de bu yönde geliştirmesi gereklidir. Sınıf başkanı ve sınıfta çeşitli görevlerde yer alacak öğrencilerin seçimle belirlenmesi gereklidir. Öğrencilerden beklenen davranışlar ve davranışlara uyulmadığı zaman sonuçları açıkça belirtilmelidir ve sonuçlar herkes için eşit olmalıdır.

Yağcı (2004,77-78)’a göre demokratik bir sınıf ortamı sağlayan öğretmenler belirtilen davranışlara ek olarak aşağıdaki davranışları sergiler:

- ✓ Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamalarına olanak sağlar ve eleştiride bulunmalarını sağlayacak ilişkiler kurmasını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin haklarını savunmalarına ortam sağlar ve kendi görüşlerini oluşturmalarında rehberlik eder.
- ✓ Başarı değerlendirmelerinde nesnel davranır.
- ✓ Sınıf içinde öğrencinin kişiliğine yönelik söz söylemekten kaçınır.
- ✓ Sınıfta anlaşılmayan konuları tekrar eder ve öğrenci katılımını sağlar.
- ✓ Öğrencilerinin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapar ve olaylara çok yönlü bakmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin belirlenen çalışma konularını özgürce seçmesine imkân sağlar.

Demokratik sınıflarda öğretmenler ceza kullanmaz.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmak ya da azaltmak için öğrencilere ceza vermek yerine onları kanıt göstererek inandırmak ya da mahrum bırakmak gibi disiplin yöntemleri uygulanır. Başarısızlık da cezalandırılmaz ancak başarılar ödüllendirilir (Kulaksızoğlu, 2001,119). Çocukların özdenetim kazanmasında kuralların ve rutinlerin nedenlerini açıklamak gerekir. Böylece öğrenci öğretmen karşısında yer almaktansa onun tarafına geçerek kuralı daha kolay benimseyecektir (Navaro, 2001, 94).

2.1.3.2. Otoriter Sınıf Ortamı

Otoriter sınıflarda öğrenciler dersin başından sonuna kadar kendi sıralarında oturmak zorundadır ve geç kaldıklarında öğrencilere anlayış gösterilmez. Eleştirisiz uyumlu öğrenci tipi tercih edilir ve öğrencilere öğretmenleri ile iletişim kurma imkânı verilmez, öğrenciler dikkat etmeleri gereken durumlarda uyarılmaz ve çok az ödüllendirilir ya da motive edilir.

Otoriter sınıf ortamlarında, kurallara uymayan öğrencilerin davranışlarının sebepleri ile değil sonuçları ile ilgilenilir veya konu doğrudan disipline yönlendirilir. Öğretmen herkesin adına karar verir ve tek söz sahibidir, öğrencilere söz hakkı vermez. Öğrencilerin dikkatini öğrenme ortamından ve öğrenme yaşantılarından uzaklaştırır düşüncesi ile öğrencilere sosyal etkinlik ve alan gezisi

gibi sınıf dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenmez. Öğrencilerin gerekli bilgileri öğretmeni dinleyerek edinebileceği görüşü hâkimdir ve öğrenciler derse katılma konusunda istekli olmasa bile katılmak zorunda bırakılır (Hepburn, 1983; Moore, 1989; Kris, 1996; akt. Ekici, 2004, 51).

Otoriter sınıf ortamlarında öğretmen sınıfta disiplin sağlamak için öğrencileri cezalandırmayla tehdit etme gibi güç kullanmayı gerektiren davranışlar sergilerler. Ancak çocuklar yalan söyleyerek, bu davranışlara karşı koyarak ya da isyan ederek bu güç karşısında kendilerini savunmak isterler (Gordon, 2000, 4).

Otoriter sınıf ortamında öğretmen tek otorite ve tüm kararların sahibidir. Böyle sınıflarda öğrencilerden ders boyunca hareket etmemeleri, çit çıkarmamaları beklenir. Öğretmenler, öğrencileri güdülemek için tehdit etmek gerektiğine inanırlar, öğrencilerin görüşlerine değer vermezler. Öğretmen sınıfta baskı uygular ve otorite kurmaya çalışır bu yüzden öğrenciler de öğretmeni korku veren birisi olarak algırlar. Ancak öğretmenin sınıfta olmadığı ya da baskısının hissedilmediği durumlarda öğrencilerin problem davranış sergileme potansiyeli yüksektir.

2.1.3.3. Serbest (İlgisiz) Sınıf Ortamı

Bazı kaynaklarda serbest sınıf ortamı ilgisiz sınıf ortamı diye de adlandırılır. Serbest sınıflarda öğretmenler öğrencilerine zaman ayırmazlar, sadece yardım istendiğinde ya da bir şey sorulduğunda öğretmen görüş bildirir. Serbest sınıf ortamında öğrenciler için tam bir özgürlük söz konusudur. Ancak öğrencilere tam bir özgürlük verilmesi zaman zaman öğrencilerin bu özgürlüğü kötü yönde kullanmalarına ve kuralları çiğnemelerine, olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Keskin, E. 2009, 16).

Serbest sınıf ortamında öğretmen öğrencilerinin en iyisini yapacağına inanarak tüm söz hakkını öğrencilerine verir, tüm yöneticilik haklarından vazgeçer. Öğrencilere yol göstermek yerine öğrencileri kendi haline bırakır. Serbest sınıf ortamlarında öğrenci açısından verimsiz ve öğrenciye yarar sağlamayan bir atmosfer

oluşur. Sınıfta çoğunlukla karmaşa söz konusudur. Öğretmenler öğrencilerini kendilerinden uzak tutarlar (Terzi, 2001, 15-18).

İlgisiz sınıf ortamının öğrencilerin gelişmesinde olumsuz etkileri vardır. Tezcan (1996,33) bunları şu şekilde belirtir:

- ✓ Öğrenci derste serbest kalır.
- ✓ Öğrenci derste belli bir amaca yöneltilmediğinden yaşamda belli bir amaca yönelemez.
- ✓ Derste öğrenci disiplinli davranamaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
- ✓ Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır.
- ✓ Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

2.1.4. Araç ve gereç

Doğru araç ve gereçlerin doğru zamanda hazırlanarak kullanılması sınıf yönetimini etkiler. Örneğin öğretmenin derse girmeden önce gerekli araç ve gereçleri kontrol ederek hazırda bulundurması gerekir. Aksi takdirde öğretmen ders süresince araç ve gereçleri hazırlarken ya da araç ve gereçlerden kaynaklanan sorunları gidermeye çalışırken öğretimin akışı kesintiye uğrayarak öğrenciler arasında istenmeyen davranışlar başlayabilir.

Sınıfta kullanılacak araç ve gereçlerin öğrenci düzeyine uygun olması, öğrencilerin bu araç ve gereçlerden nasıl yararlanabileceği ve ne tür öğretim etkinlikleri ile sunulacakları önemlidir. Öğretmen sınıfta kullanacağı araç-gereci ders öncesinde iyi tanımalıdır (Gözütok, 2004,136-137).

2.1.5. Rutin İşler

Sınıf ortamında birçok rutin vardır. Bu rutinler bir kere düzene oturtulduktan sonra sınıfta çıkması muhtemel birçok sıkıntı ve sorun önlenmiş olur (Waters, 1996, 22). Yoklama ve diğer işlemlerin dersi bölmeden ve kısa sürede tamamlanması, uygun ortam hazırlandıktan sonra (öğrencilerin derse güdülenmesi ve gürültünün giderilmesi) derse başlanması, ödev kontrolünün kısa zamanda yapılarak öğrencilere dönüt verilmesi gibi davranışlar sınıf yönetimi üzerinde etkiye sahiptir.

2.1.6. Çevre

Öğrencinin davranışları ve sınıf yönetimi çevreden hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilenebilir. Çevre, hem öğrencinin her gün içinde bulunduğu sınıf, okul, aile gibi yakın çevresi hem de onu zaman zaman etkileyen uzak çevresinden oluşur. Örneğin öğrenciler televizyon, internet gibi araçlar ile uzak çevresindeki kendi toplumunun ya da farklı toplumların olumlu ya da olumsuz yaşama biçimlerini örnek alarak sınıf içerisinde davranışa dönüştürebilirler (Gündüz, 2001). Öğrencilerin içerisinde buldukları ortamda gördükleri tüm davranışları, özellikle de olumsuz olanları örnek alarak sınıf ortamında sergileme eğilimleri yüksektir.

2.1.7. Aile

Çocuğun annesi, babası ve yakın çevresinin davranışlarını üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çocuğun sosyalleşmesinde ailesi önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim ailede başlar ve ailede edinilen davranışların okulda değiştirilmesi çok güçtür.

Ailenin çocuğunu yetiştirdiği ortam ile birlikte ailedeki birey sayısı, ailenin sosyokültürel ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler, aile baskısı, ailenin çocuğuna karşı tutumu, çocuğun davranışları çocuk ve sınıf yönetimi üzerinde etkiye sahiptir. Çocuğun yetiştiriliş biçimi öğrencinin sınıf içerisinde sergilediği davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Celep, 2002,4). Dengeli, düzenli, çalışmaya önem veren, ruh ve beden sağlığı yerinde, yaratıcı bireyler ancak bu özelliklere sahip bir ailede yetişebilirler. Otoriter, aile içi şiddetin yaşandığı ortamlarda yetişen bir çocuk ise şiddete eğilimli ve problem davranış göstermeye meyillidir.

2.1.8. Okul

Bireyin davranışlarını değiştirmek amacıyla kurulmuş olan okul, toplumun beklentileri için uygun bir çevre oluşturur, farklı koşullardan gelen öğrencilere aynı öğrenme ortamını oluşturur ve

profesyonel meslek elemanları sayesinde planlı programlı biçimde davranış geliştirme sürecini yürütür (Gözütok, 2007,29).

Sınıf okulun alt bir birimidir ve okulun özelliklerinden etkilenmektedir. Öğrencilerin ders dışında okulda geçirdikleri zamanlar için güzel düzenlenmiş okul bahçesi, spor için ayrılmış yeterli alan, temiz lavabolar, iyi bir kantin, anlayışlı okul idaresi gibi birçok etken öğrencinin sınıf içerisindeki davranışlarını etkiler (Akın, 2006, 10).

Okulun sahip olduğu özellikleri ile birlikte bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu da sınıf yönetimi ve öğrenci davranışları üzerinde etkiye sahiptir. Ayrıca okuldaki personel ve öğrenci sayısı da öğrencilerin davranışlarını etkileyebilir. Örneğin, küçük okullarda kişiler arası ilişkiler daha iyi yürütülür ve öğretmenlerin morali daha yüksektir. Grubun sayısı büyüdükçe üyelerin etkinliği ve katılımı azalır (Erden, 2005,122).

Sınıf yönetiminin etkili bir biçimde yürütülmesinde rol oynayan okullar da öğretmenlere mesleki gelişimlerini destekleme ve sınıf yönetiminde gelişimlerini sağlamaları için çeşitli imkânlar sunabilirler. Örneğin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sadece danışman öğretmen atayarak değil kendilerini değerlendirmeleri için derslerini kayıt etme hakkı, düzenli eğitimler ve deneyimli öğretmenlerin ders planlarını paylaştıkları çevrimiçi kütüphaneler oluşturarak bu desteği sağlayabilirler (Freiberg, 2002, 58).

2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

İlgili alan yazın tarandığında araştırmacılar sınıf yönetimi boyutlarını aşağıdaki gibi gruplandırmışlardır:

Küçükahmet (2004, 3-4)' e göre sınıf yönetiminin beş boyutu öğretmenin kişisel özellikleri, sınıfın fiziksel yapısı, öğretim etkinliklerinin planlanması, zaman düzeni ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir.

Aydın (2004,2-39)' a göre sınıf yönetiminin boyutları olumlu öğretmen davranışları, öğretmen öğrenci ilişkileri, okul yönetimi, aile ve çevredir.

Başar (2004) ve Sarıtaş (2003) da sınıf yönetiminin beş boyutunu, sınıfın fiziksel yapısının yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişki yönetimi ve davranış yönetimi olarak ifade etmiştir.

Jeanpierre (2004)' ye göre sınıf yönetimi dört boyuttan oluşur. Fiziksel mekânın düzenlenmesi, zamanın düzenlenmesi, materyallerin düzenlenmesi ve disiplindir. Sınıf yönetimi çoğu kez disiplin kavramıyla karıştırılmaktadır ancak disiplin sınıf yönetimi boyutlarından sadece bir tanesidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda sınıf yönetiminin sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, öğretimin planlanması, uygun araç gereç kullanımı, sınıf içi iletişimin düzenlenmesi, zamanın verimli kullanılması, davranış yönetimi boyutlarından oluştuğu ve öğrencinin aile ve çevresinden etkilendiği söylenebilir. Sınıf yönetiminde etkili olabilmek için tüm bu bileşenlerin bir arada göz önünde bulundurulması gerekir.

2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Araştırmacılar sınıf yönetimi yaklaşımlarının sınıflandırılmasını sınıf yönetiminin farklı yönlerine dayanarak yapmaktadır. Genellikle sınıf yönetimi sınıflamaları öğretmenin sınıf ve öğrenci üzerindeki kontrol derecesine göre yapılmaktadır.

Rogers ve Freiberg (1994) kontrole dayalı olarak öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki yaklaşım belirlemiştir. Bu iki yaklaşımın karşılaştırılması Çizelge 1' de sunulmaktadır. Bu iki yaklaşım bir sürecin iki ucudur ve bir öğretmenin öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediğini belirtmek zordur. Fakat bu sınıflama öğretmenin hangi yaklaşıma eğilimi olduğunun anlaşılmasında yarar sağlar.

Çizelge 1: Rogers ve Frieberg (1994)' in Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
✓ Öğretmen tek liderdir.	✓ Liderlik paylaşılır.
✓ Yönetim kontrol şeklindedir.	✓ Yönetim rehberlik şeklindedir.
✓ Bütün düzenlemeler için öğretmen sorumluluk alır.	✓ Öğrenciler sınıftaki düzenlemeler için kolaylaştırıcıdır.
✓ Disiplin öğretmenden gelir.	✓ Disiplin öğrencinin kendisinden gelir.
✓ Birkaç öğrenci öğretmenin yardımcısıdır.	✓ Bütün öğrencilerin sınıf yönetiminin bir parçası olma olanağı vardır.
✓ Bütün kuralları öğretmen koyar.	✓ Kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından bir yasa gibi oluşturulur.
✓ Sonuçlar tüm öğrenciler için aynıdır.	✓ Sonuçlar bireysel farklılıkları yansıtır.
✓ Ödüller genellikle dışsaldır.	✓ Ödüller genellikle içseldir.
✓ Öğrencilere sınırlı sorumluluk verilir.	✓ Öğrenciler sorumluluğu paylaşır.
✓ Sınıfın birkaç üyesi sürece katılır.	✓ Öğrencilerin öğrenme olanaklarını artırmak için sınıfla ortaklık sağlanır.

Kaynak: Rogers ve Frieberg (1994)

Öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolüne dayalı olan sınıf yönetimi yaklaşımlarında iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar öğretmen merkezli bir eğilimin olduğu geleneksel yaklaşım ve öğrenci merkezli bir eğilimin olduğu çağdaş yaklaşımdır (Kaya,2008,36).

2.3.1. Geleneksel Yaklaşım

İletişimin öğretmenden öğrenciye gerçekleştiği geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde, öğrenci ise pasif konumdadır.

Sınıf içi kurallar oluşturulurken öğrencilerin fikri alınmamıştır ve kurallar katıdır. Önceden öğretmen tarafından hazırlanan kurallara öğrencilerin sorgulamadan uyması beklenir. Böyle bir sınıf ortamında kendini ifade edemeyen, değişik kişilik yapılarına sahip öğrenciler davranış bozukluğu göstermeye başlayacaktır ve öğretmen bu öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır. Öğretmenin bu çabasında daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma baskın olacaktır. Birbirine karşıt grupların oluştuğu böyle sınıf ortamlarında verimli bir eğitim öğretim ortamı sağlamak çok zordur.

Geleneksel sınıflar Skinner'in çalışmasından ortaya çıkan davranışçı yaklaşımın ilkelerinden doğrudan etkilenir. Çocuk genellikle bilginin alıcısı; öğretmen ise konu ve öğrenci üzerinde kontrole sahiptir. Davranışçı yaklaşıma bağlı olarak öğretmenler öğretimleri ile uyumlu olan davranışçı sınıf yönetimi tekniklerini kullanmayı tercih ederler (Yaşar, 2008, 17).

Öğretmen sınıfta baskın kişidir ve öğrencilerin güdülenmesinden yanlış davranışlara kadar sınıfta oluşan bütün etkinliklerin sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenin görevi gerektiğinde ödül ve cezayı kullanarak ortamı düzenlemektir.

Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerinden sürekli şüphelendiği, katı bir disiplin anlayışı olduğu, kötümser olduğu ve öğrencileri arasında ayırım yaptığı, eksiklik duyguları hissederek kendini çok övdüğü görülmektedir (Bayrak, 1998, 205).

Bu yaklaşımda çocuk bilginin alıcısı olarak görülürken öğretmen, öğrenciler ve öğretilecek konu üzerinde kontrole sahiptir. Yıllardır, Türkiye'deki okullarda öğretmenler davranışçı yaklaşıma bağlı olarak öğrenme-öğretme uygulamalarında ve sınıf yönetimlerinde geleneksel yöntemleri kullanmışlardır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin genellikle geleneksel yaklaşımla sınıflarını yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akar ve diğerleri, 2010)

2.3.2. Çağdaş Yaklaşım

Eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak sınıf yönetimi yaklaşımlarında baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönelim yaşanmıştır (Gündoğdu, 2007,30)

İki binli yıllardan itibaren öğretim programlarına bilişsel kuramın yansımalarıyla yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri benimsenmeye başlamıştır. Öğretim programlarındaki bu değişikliklere uygun olarak öğretmenlerin de öğrenme ortamlarında yapılandırmacı yaklaşımın amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf yönetimi tekniklerini benimsemesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrenci özerkliğini kabul eder ve destekler. Öğrenci cevaplarının dersi yönlendirmesine, eğitimsel stratejileri değiştirmesine izin verir (Brooks ve Brooks, 1999, 20). Bu sınıflarda öğrencinin rolü bilginin edilgen alıcısından bilgiyi aktif olarak yapılandırıcı kişiye dönüşür. Öğretmen de otorite değil, öğrencilere öğrenmelerinde rehberlik eden kişidir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıflarda sınıf yönetiminin amacı öğrenciyi öğrenmeye güdülemek, öz düzenlemeye teşvik etmek ve ortaklık oluşturmaktır (Evertson ve Neal, 2005). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. Çağdaş yaklaşımın benimsendiği sınıflarda sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim, demokratik bir ortam vardır.

Çağdaş yaklaşım ile yönetilen sınıflar değişime açıktır. Bu sınıflarda öğretmenler öğrencilerine eşit davranır, eşit söz hakkı tanır, öğrencilerin dersi yönlendirmesine ve karar sürecine katılmasına izin verir. Öğrenme ortamı ve etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine önem verilmektedir.

Alan yazından elde edilen bilgilere göre Çizelge 2’de geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması yapılmıştır (Bayrak, 1998; Brooks ve Brooks, 1999; Evertson ve Neal, 2005; Gündoğdu, 2007; Yaşar, 2008 gibi).

Çizelge 2: Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Geleneksel Yaklaşım	Çağdaş Yaklaşım
Öğretimin merkezi	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Öğretmen rolleri	Otoriter	Rehber, lider ve yardımcı
Öğrenciden beklenen davranışlar	Sorgulamadan itaat etmek Sınıfta oturmak	Bilgiyi yapılandırmak Öğretmen ile işbirliği yapmak
Kurallar	Öğretmen tarafından belirlenmiş ve katı	Öğrenci katılımı ile belirlenmiş ve esnek

2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Burden (1995)' a göre düşükten yükseğe doğru bir süreç gösteren kontrol düzeyi öğretmenin eğitim görüşlerini açıklar. Burden sınıf yönetimi modellerini üç başlık altında inceler (akt: Yaşar, 2008, 15):

- ✓ Müdahaleci Model (intervening) davranış düzenleme, belirgin disiplin, davranışçılık ve cezalandırma gibi yüksek kontrol yaklaşımlarını içerir.
- ✓ Etkileşimli Model (interacting) mantıksal sonuçlar, işbirlikli disiplin gibi orta düzeyde kontrol yaklaşımlarını içerir.
- ✓ Rehber Model (guiding) uygun iletişim, grup yönetimi, öz kontrol olarak disiplin, sevgi ve mantıkla öğretme, iç disiplin gibi düşük düzeyde kontrol yaklaşımlarını içerir.

Sarıtaş (2003,52), eğitim-öğretim süreci içerisinde etkinliklerin amacına uygun yürütülmesi için öğretmenlerin farklı sınıf yönetimi modellerini kullandığını ifade etmektedir. Bu modeller tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört gruba ayrılır (Başar,2004,15; Gündoğdu, 2007,31).

2.4.1. Tepkisel Model

Tepkisel model öğretmenin istenmeyen bir durum ya da davranışla karşılaştığında tepki gösterdiği sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen davranış ve durumun ortadan kaldırılması ya da istendik bir davranışa çevrilmesinde ödül ve cezaya başvurulur.

Tepkisel model klasik sınıf yönetimi modeli olarak da nitelendirilir. Tepkisel modeli benimseyen öğretmenin davranışına örnek olarak söz hakkı almadan konuşan bir öğrencinin azarlanması, dersi dinlemeyen öğrencinin uyarılması verilebilir.

Gündüz (2004,22)' e göre tepkisel modelin en sınırlı yönü “tepkinin karşı tepki doğurması riski ve tepkinin her zaman öğrenciyi istenen davranışa güdülememesidir”. Başar (2004,15)'a göre tepkisel modele sık başvuran öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinde yeterli değildir.

2.4.2. Önlemler Model

Önlemler model meydana gelmesi muhtemel olumsuz öğrenci davranışlarının tahmin edilerek gerekli önlemlerin alındığı sınıf yönetimi modelidir. Önlemler model istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce yapılan düzenlemeler ile istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engeller. Amacı tahmin edilebilecek sorunların ortaya çıkmadan önlenildiği bir sınıf düzeni oluşturmaktır (Gündoğdu, 2007, 31).Önlemler tek bir birey dikkate alınarak değil bütün sınıf için oluşturulur. Öğretmen bu modeli etkili kullanıldığı takdirde tepkisel modeli kullanmaya gereksinim duymaz (Sarıtaş, 2003, 53).

2.4.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model öğrencilerin fiziksel, duygusal, toplumsal ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak oluşturulan sınıf yönetimi modelidir. Ünal ve Ada (2003,37) bu modeli ilköğretimden lise dönemine kadar dört aşamada incelemektedir:

- ✓ Onuncu yaşa kadar süren birinci aşama öğrencilerin öğretmen yönlendirilmesine en çok ihtiyaç duyduğu, öğrenci olmayı öğrendiği dönemdir.
- ✓ On-oniki yaşlarını kapsayan ikinci aşamada, öğrenciler öğretmenini memnun etmeye ve sınıf düzenine uymaya isteklidir. Böylece sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır.
- ✓ Oniki-onbeş yaşlarını kapsayan üçüncü aşamada öğrenciler, zaman zaman öğretmeni zor durumda bırakarak

arkadaşlarının beğenisini kazanmak, sınıf yönetimini sorgulamak isterler.

- ✓ Lise yıllarını kapsayan dördüncü aşamada ise öğrenciler nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlamıştır bu yüzden yönetim sorunları azalır.

2.4.4. Bütünsel Model

Bütünsel model daha önce bahsedilen üç modelin bir arada kullanıldığı sınıf yönetimi modelidir. Bütünsel modelde önceden ortam düzenlemeyi sağlayan önlemsel modelden, bu çabalara karşın oluşacak olumsuz davranışları düzeltmek için tepkisel modelden, son olarak öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı gelişimsel modelden yararlanır (Başar,2004,16).

2.5.İlgili Çalışmalar

Bu bölümde iki binli yıllarda sınıf yönetimi konusunda yapılmış çalışmalar hakkında özet bilgiler verilecektir. Yapılan çalışmaların bir kısmında öğretmenlerin sınıf yönetimi özelliklerinin bazı değişkenlerden etkilendiği belirlenirken, bir kısmında böyle bir etki belirlenmemiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların bir kısmında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları tespit edilmiştir. Bu araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerini ve eğilimlerini etkileyen değişkenleri ortaya koyduğundan bu çalışma için önemlidir.

2.5.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Erdoğan (2001) Edirne ili ve ilçelerinde “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen–Öğrenci İlişkileri” başlıklı çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle sınıf içi ilişkilerinin olumluluk düzeyini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerine açık bir dille sınıf içi istek ve beklentilerini ‘her zaman’ ilettiklerini belirtirken, öğrenciler öğretmenlerin bunu ‘çoğu zaman’ yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin eksiklerini gidermek için ders dışında da

onlara 'çoğunlukla' yardımcı olduklarını ifade ederken öğrenciler 'çok az' düzeyde öğretmenlerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Terzi (2001)'nin "*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*" başlıklı araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki sınıf öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri ve görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışı hakkındaki görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışı hakkındaki görüşleri mezun oldukları okul ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler otokratik yönetim anlayışını yansıtan "kararları tek başına verme, öğrenciler ile aralarında belirgin bir mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme ve sınıfta yasal düzenlemelerin dışına çıkmama" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini belirtmektedirler. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına uygun olarak "sınıfı ilgilendiren rol ve görevleri öğrenciler ile birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma ve sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini belirtmektedirler. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına uygun olarak "öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma ve sınıfta yönetici ve öğretmen rolü oynamaktan kaçınma" davranışlarını sıklıkla sergilediklerini düşünmektedirler.

Çetin (2002) Adana ili Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerinde "*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri*" başlıklı çalışmada; 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerine anket uygulayarak veri toplamıştır. Öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları disiplin problemleri dersin

akışını engelleyen “izinsiz konuşmak”, “kavga etmek,” “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödev yapmamak”, “öğretmenin dersle ilgili beklentilerini yerine getirmemek” ve “aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak”tır. Araştırmada disiplin problemlerinin sebebi olarak aile, medya araçları ve kalabalık sınıflar gösterilmektedir. Öğretmenler bu problemler ile baş etmek için sözlü uyarılar ve vücut dili gibi sözsüz uyarılar kullandıklarını belirtmektedirler.

Günay (2003) tarafından yapılan “*Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmada; öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerine ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu ve “Öğretmen İletişim Becerileri” ölçeği kullanılarak Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumludur ve iletişim becerilerinde cinsiyete ve okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin iletişim becerileri kıdemlerine ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim becerileri, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Arıkan (2006) “*Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki*” başlıklı çalışmada; 19 öğretmene bedensel ceza hakkında tutum ölçeği ve öğretmen anketi; 215 öğrenciye öğrenci anketi uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin algıladıklarından daha yeterli gördüğü ve sınıf yönetimi becerileri arttıkça bedensel ceza verme davranışlarının azaldığı saptanmıştır.

Turanlı ve Durmuşçelebi (2006), “Factors Influencing Teachers’ Disciplinary Strategies” (Öğretmenlerin Disiplin Stratejilerini Etkileyen Faktörler) isimli çalışmalarında; öğretmenlerin istenmeyen bir durumla karşılaştıkları zaman kullandıkları disiplin stratejilerini çeşitli etkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmada 127

ilköğretim ikinci kademe ve lise öğretmenine ulaşılarak kendilerine verilen on tane örnek durum karşısında nasıl davranacaklarını yazmaları istenmiştir. Bu yolla elde edilen veriler kodlanarak nicel veri haline dönüştürülmüştür. Araştırma bulguları istatistiksel olarak anlamlı şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha az müdahaleci stratejiler kullandığını ve öğretmenlerin başarılı öğrencilere daha hoşgörülü yaklaştığını göstermektedir. Ayrıca lise öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine göre; doğal ve sosyal bilimler öğretmenleri dil, sanat ve spor öğretmenlerine göre daha fazla müdahaleci stratejiler uygulamayı tercih etmektedirler.

Ilgar (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada; sınıf yönetimi becerilerine ilişkin geliştirilen bir ölçek ile veri toplayarak özel okullardaki ve devlet okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, deneyim, branş, mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili bir kursa ya da seminere katılma, yarım gün-tam gün öğretim ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, pedagojik formasyon belgesine sahip olma durumuna ve pedagojik formasyon derslerini alma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Sağnak (2007) “İlköğretim Okullarında ve Liselerde Kullanılan Sınıf İçi Disiplin Stratejilerinin Karşılaştırılması (Niğde İli Örneği)” isimli araştırmasında; Lewis ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen “Disiplin Stratejileri Anketi” ile Niğde’de çalışan 270 ilköğretim ve 168 lise öğretmeninden veri toplamıştır. Anket ceza, ödül ve övgü, karara katılma, görüşme, dolaylı uyarma, saldırganlık stratejileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenleri lise öğretmenlerine göre ceza ve saldırganlık stratejilerini daha az, görüşme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri alan öğretmenlerine ve lise öğretmenlerine göre ödül ve övgü, karara katılma ve görüşme stratejilerini daha çok; ceza ve saldırganlık stratejilerini daha az

kullanılmaktadırlar. İlköğretim alan öğretmenleri de lise öğretmenlerine göre ceza stratejisini daha az kullanılmaktadırlar.

Topal (2007) *“İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi”* başlıklı çalışmasında; öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket ve yapılan gözlemlerle toplanan verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarında cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, okuttukları sınıfların düzeylerine, sınıf mevcutlarına ve mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin algıları, öğrenci algılarına ve gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları ile öğrenci başarısı arasında öğrenci ve öğretmenlerin algılarına göre anlamlı bir ilişki bulunmazken, gözlem bulgularına göre anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kaya (2008) *“Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmasında; İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki yönetici, sınıf öğretmeni ve bu okulların 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler öğretmenlerini, okul yöneticileri sınıf öğretmenlerini ve sınıf öğretmenleri kendilerini her zaman yeterli algılamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha yeterli algıladıkları tespit edilirken; öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetine göre anlamlı fark saptanmamıştır.

Keskin R. (2009) *“Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”* başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerini incelemiştir. Anket ile toplanan verilere göre sık rastlanan

istenmeyen davranışların genellikle geçici olduğu, dersin akışını engelleyecek düzeyde değil dikkat çekici olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı öncelikle sözel iletileri ve beden dilini kullanmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler fiziksel ceza uygulamayı tercih etmemekle birlikte araştırmada fiziksel ceza uygulayan öğretmenler de vardır.

Keskin E. (2009) “*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*” başlıklı çalışmada; anketin belirlenen alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu ve cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 50 ortaöğretim öğretmeninden elde ettiği verilere göre öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda çoğunlukla yeterli görmektedirler. Bulgular alt boyutlara göre incelendiğinde, deneyimi fazla olan öğretmenlerin fiziki ortamın yönetimi boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Plan program hazırlama ve uygulama boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algıları cinsiyetleri ve mesleki kıdemlerinden etkilenmemektedir. Sınıf içi ilişkileri düzenleme boyutunda; kadın öğretmenler kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Zamanı etkili kullanma ve öğrencide davranış geliştirme boyutlarında; kadın öğretmenler ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Akar ve diğerleri (2010) “Study on Teachers’ Classroom Management Approaches and Experiences” (Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma) isimli çalışmalarında; ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf yönetimi uygulamalarını ve deneyimlerini incelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 4 özel okul ve 10 ilköğretim okulundan deneyimleri 5-10 yıl arası değişen 19 bayan öğretmenden toplanan veriler beş kategoride incelenerek rapor edilmiştir. Anasınıfı öğretmenleri hariç bütün sınıf düzeyi

öğretmenleri sınıfların çok küçük olduğunu ve öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler okulun ilk haftalarında öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla soru cevap etkinlikleri düzenlemektedirler ve öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar ederek ve dersi güncel yaşamla ilişkilendirerek derse güdülemektedirler. Öğretmenler istenmeyen herhangi bir davranışı engellemek ve öğrencilerin olumlu tutumlarını teşvik etmek amacıyla okulun ilk haftalarında kural ve rutinler oluşturduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler istenmeyen davranışların kaçınılmaz olduğunu belirterek bu davranışların nedenlerini aile ile ilgili, sağlıkla ilgili, yaş ve seviye farklılıkları ile ilgili ve diğer nedenler olarak gruplandırmaktadırlar. İstenmeyen davranışlar ile mücadele etmek için öğretmenler öncelikle sözsüz davranış stratejilerini kullandıklarını sorun çözülmediği zamanlarda öğrenci ile birebir görüşme ve rehberlik servisi ile görüşme yollarını tercih ettiklerini belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca okul-veli-öğretmen işbirliğinin önemine değinerek aile desteğinin eksik olduğunu vurgulamaktadırlar.

2.5.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Sınıf yönetimi kavramı yurt dışında da özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli olarak görülmesine rağmen konuyla ilgili 1950'li yıllara kadar teori ve araştırmalarda fazla gelişme yaşanmamıştır. 1960'lardan sonra sınıf süreçleri ve sonradan ortaya çıkan sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bir takım araştırmalar yürütülmüştür (Evertson ve Weinstein, 2006, 21).

Martin ve Baldwin (1994) tarafından yapılan bir çalışmada mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar geliştirdikleri "Sınıf Kontrolünde Tutum ve İnançlar ölçeği" (ABCC) isimli araçla 238 öğretmenden

veri toplamıştır. Toplanan veriler öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolüne dayalı olarak üç boyuttan oluşan (müdahaleci olmayan, etkileşimci ve müdahaleci) bir sürece göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deneyimsiz öğretmenler daha müdahaleci davranmaktadır. Deneyimli öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler anlamlı olarak öğretim süreçleri ve disiplin boyutlarında farklılaşmaktadır ancak öğrencileri algılama şekilleri deneyimlerinden etkilenmemektedir.

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

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

Laut (1999) stajyer öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve uygulamalarını karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. 174 öğretmenden anket ile topladığı verilere göre mesleğinin ilk aylarında olan stajyer öğretmenler ve en az 3 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok müdahaleci olmayan uygulamaları benimserlerken ilk deneyim yılının sonunda olan stajyer öğretmenler müdahaleci uygulamaları benimsemektedirler.

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

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

Garret (2005) çalışmada öğrenci merkezli yönetim özelliklerini benimseyen üç öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini inceleyerek yönetsel ve eğitimsel yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Nitel yöntemlerle elde ettiği verilere göre, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen bu üç öğretmen seçmeci (eklektik) sınıf yönetimi stratejilerini benimsemektedirler. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin eğitimsel ve yönetsel yaklaşımlarındaki düşünceleri sınıf yönetiminin amacını ne olarak gördüklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerden ikisi öğretim yöntemleri ile uyumlu sınıf yönetimi stratejilerini benimserken diğeri benimsememektedir. Örneğin öğretmenlerden ikisi sınıf yönetiminin amacını akademik ve sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için çevrenin geliştirilmesi olarak görmektedirler. Bu yüzden öğretim sürelerinin bir kısmını öğrencilerin çatışma çözümü gibi sosyal-duygusal öğrenmelerini sağlamaya harcamaktadırlar. Fakat diğer öğretmen de sosyal-duygusal öğrenme ortamları oluştursa bile sınıf

yönetiminin asıl amacının akademik öğrenme için ortamın düzenlenmesi olarak görmektedir. Bu yüzden öğretmenin çoğu sınıf yönetim kararı akademik öğrenme için zaman kazanma isteğine dayanmaktadır.

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

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu çalışma ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına ve gözlem bulgularına göre sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve eğilimlerinin belirlenen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Kırıkkale İl merkezindeki okullarda 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapan ilköğretim öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmada ilgili alan yazın taranarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken sınıf yönetimi davranışları belirlenerek bu davranışları içeren anket ve gözlem aracı geliştirildi. Geliştirilen veri toplama araçları ile Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına ve gözlem sonuçlarına göre sınıf yönetimi eğilimlerinin ne olduğu, sınıf yönetimi becerilerinde hangi açıdan eksiklik yaşandığı saptandı.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. "Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun, ona etki etmeden olduğu şekli ile betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir" (Karasar, 2006, 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde bulunan 52 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1403 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşuyorsa araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Karasar, 2006, 114). Küme örnekleme oransız ve oranlı olmak üzere iki türlü yapılabilir. Oransız küme

örneklemede kümelerin eşit seçilme şansı vardır ve evrenden yeterli sayıda küme örnekleme alınır. Oranlı küme örneklemede ise kümelerin eşit seçilme şansı olmadığı durumlarda evren önemli olduğu düşünülen değişkenlere göre alt kümelere ayrılır ve alt kümelere örneklem grubu seçilir (Karasar, 2006, 114).

Örneklemin seçilmesinde önce Kırıkkale il merkezindeki eğitim bölgelerine, her eğitim bölgesindeki okullara ve bu okullardaki kadrolu öğretmen sayılarına ulaşılmıştır. Kırıkkale il merkezi her biri 11 ile 18 arasında ilköğretim ve orta öğretim kurumunu içeren 5 eğitim bölgesine ve 11 okuldan oluşan bağımsız bir bölgeye bölünmüştür. Daha fazla sayıda öğretmene ulaşılabilmesi açısından her eğitim bölgesindeki okullar içerisinde öğretmen sayısı diğerlerine göre daha fazla olan 3-5 okulun seçilmesinin örneklem için yeterli olduğu düşünülmüştür. Bu şartlarda araştırmanın örnekleme yansızlık kuralına bağlı kalınarak oranlı küme örnekleme yöntemiyle 21 okuldaki 785 öğretmen seçilmiştir. Örneklem için belirlenen öğretmen sayısı evrenin % 55,95'ini oluşturmaktadır. Krejcie ve Morgan (1970)'a göre 1500 elemandan oluşan bir evren için örneklem büyüklüğünün 306 olarak belirlenmesi yeterlidir. Seçilen örneklem büyüklüğünün, % 95'lik güven düzeyi için % 2,32 sapma miktarı ile çalışma evrenini temsil edebileceği hesaplanmıştır.

Çizelge 3'te örneklemede yer alan okullardaki öğretmen sayıları ve ulaşılan öğretmen sayıları verilmektedir.

Çizelge 3. Örnekleme alınan okullardaki öğretmen sayıları ve ulaşılan öğretmen sayıları

İlköğretim Okulu	N	Ulaşılan Öğretmen Sayısı (N)	Geçerli Sayılan Anket Sayısı
Ahılı	10	8	6
Atatürk	83	50	25
Fatih	29	20	18
Gündoğdu Manas	30	25	14
Hacılar	18	13	11
Hanımeller	48	23	17
Hüseyin Kâhya Yatılı Bölge	22	17	15
İsmail Üstüner	25	21	19
İstiklal	53	45	36
Mehmet Varlıoğlu	40	36	26
Milli Eğitim Vakfı	66	50	35
Mustafa Necati	71	64	36
Namık Kemal	55	48	33
Nuran-Refik Altaş	21	18	15
Öğretmen Muhittin Ardahan	22	18	13
Şehitler	74	44	32
Tınaz	45	38	30
Tüpraş	17	17	16
Yavuz Selim	19	14	11
Yukarı Mahmutlar	9	7	5
Zübeyde Hanım	28	24	19
Toplam	785	615	432

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar;

- 1) Uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kendi algılarına göre sınıf yönetimi eğilimlerini ölçen anket formu (Ek 1),
- 2) Anket maddeleri ile uyumlu ve araştırmacının öğretmenleri öğretim esnasında gözlemlerken kullandığı gözlem formudur (Ek 2).

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi için ilk önce alan yazın taraması yapılarak sınıf yönetimi yeterlilikleri ile ilgili maddeler listesi oluşturulmuş ve araçların maddeleri taslak olarak hazırlanmıştır.

Anketin geliştirilmesi aşamasında hazırlanan taslak, içerik ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliği, kapsayıcılığı ve geçerliliği konusunda 6 alan uzmanından dönüt alınarak maddelerde ve madde sayısında düzenlemeye gidilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler göz önüne alınarak anket 5 alt boyuta ayrılmış ve madde sayıları 60'dan 47'ye indirilmiştir. Veri toplama araçlarından anket maddeleri için verilecek cevaplar 1'den 5'e kadar derecelendirilerek beşli Likert türü bir ölçek haline getirilmiştir. Bu ifadeler “her zaman”, “genellikle”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” olarak düzenlenerek öğretmenlerin verilen ifadeleri gereksiz buldukları durumlarda işaretleyebilecekleri “0” değerinde “gereksiz buluyorum” ifadesi de eklenmiştir.

Anket sorularının belirlenen alt boyutlarından “plan program etkinlikleri” 1.-12., “ilişki düzenlemeleri” 13.-29., “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” 30.-33., “zaman yönetimi” 34.-37. ve “davranış düzenlemeleri” 38.-47. maddelerden oluşmaktadır.

Anketin güvenilirliğinin tespit edilmesi için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucu 0,932 bulunmuştur. Güvenirlik korelasyon katsayısı ile belirlenir ve 0-1 arasında değer alabilir. Değer bire (1,00) yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliği artar (Karasar,2006, 148). Bu ifadeye göre 0,932 olarak hesaplanan güvenilirlik analizi sonucu yüksek derecede güvenilirirdir.

Oluşturulan anket formunun maddeleri ile uyumlu yapılandırılmış ve gözlemlenmesi mümkün olan maddelerden oluşan bir gözlem formu düzenlenmiştir. Gözlem formu da anket ile aynı alt boyutlardan oluşmaktadır. Gözlem formunun maddelerine verilecek cevaplar “evet”, “kısmen”, “hayır” ve “madde gözlemlenen ders için uygun değil” şeklinde 3'ten 0'a kadar derecelendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler, Kırıkkale valiliğinden alınan ve veri araçlarının uygulanmasına ilişkin “Valilik oluru” ile araştırma kapsamındaki okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek ve okul

yönetiminden izin alınarak toplanmıştır (Ek-3). Anketler 21 okuldaki 785 öğretmen için çoğaltılmıştır ve toplanmak üzere dağıtılmıştır. Dağıtılan 785 anketten 600'ü geri dönmüş, 168'i geçersiz görülerek elenmiş, 432'si araştırma kapsamına alınmıştır.

Anketler uygulanırken araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddelik gözlem formu ile araştırmacı tarafından rastgele belirlenen 30 öğretmenden izin alınarak 30 saatlik gözlem yapılmıştır. Böylece hem öğretmenlerin kendi görüşleri hem de gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri hakkında veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS 13.0) programına girilerek analiz edilmiştir. Ulaşılabilen ve geçerli sayılan veri sayısı evrenin %30,79'unu oluşturmaktadır ve örneklem büyüklüğü için yeterli bulunmuştur.

Bağımsız örneklem t-testinde iyi ayrı grubun ortalamaları karşılaştırılır ve iki ayrı grup arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyine göre anlamlı olup olmadığı test edilir. Eğer bağımsız değişken ikiden fazla gruptan oluşursa grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilir (Ural ve Kılıç, 2005,60).

Elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında anketin birinci bölümünde yer alan demografik özellikler, bağımsız değişkenler ve ikinci bölümde yer alan anket maddeleri için önce betimleyici istatistik analizleri (frekans, yüzdeler dağılım) yapılmıştır.

Anket alt boyutlarının ve toplam puanlarının, belirlenen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerinin analiz edilmesi için iki kategorili bağımsız değişkenlere (cinsiyet-kadın ve erkek, alan-sınıf ve branş) bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. İki'den fazla kategorili olan bağımsız değişkenlerin (kıdem, okutulan sınıf düzeyi, öğrenci mevcudu, mezun olunan okul türü) ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığının analizi için

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ortalamalar arasında fark görülmesi durumunda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için varyansları homojen olan verilere LSD, homojen olmayan verilere Dunnett-C analizleri yapılmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen veriler değerlendirilmektedir. Bulgular dört alt bölümde verilmiştir.

Birinci alt bölümde anket uygulanan ve gözlemlenen ilköğretim öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bulguların analizleri,

İkinci alt bölümde anket uygulanan ve gözlemlenen öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri anketinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri,

Üçüncü alt bölümde anketin alt boyutlarının ve toplam puanlarının cinsiyet, deneyim, alan, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mezun olunan okul bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği,

Dördüncü alt bölümde gözlemin alt boyut ortalamalarının cinsiyet, deneyim, alan, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mezun olunan okul bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması verilmektedir.

4.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgular

Anketin ve gözlem formunun birinci bölümünü oluşturan cinsiyet, mesleki deneyim, alan, okutulan sınıf düzeyi, ortalama sınıf mevcudu ve mezun olunan okul değişkenlerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Anket uygulanan öğretmenlerin demografik özellikleri (n=432)

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	270	62,50
Erkek	162	37,50
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	91	21,00
6-10 yıl	94	21,80
11-15 yıl	104	24,10
16-20 yıl	54	12,50
21-25 yıl	38	8,80
26 yıl ve üstü	51	11,80
Sınıf Mevcudu		
20 altı	52	12,10
21-30 arası	217	50,20
31-40 arası	163	37,70
Alan		
Sınıf	218	51,20
Branş	214	48,80
Sınıf		
1	41	9,50
2	42	9,70
3	45	10,40
4	44	10,20
5	46	10,60
İkinci kademe	214	49,60
Mezuniyet		
Eğitim Fakültesi	284	65,70
Eğitim Yüksekokulu	41	9,50
Eğitim Enstitüsü	24	5,60
Diğer	83	19,20
Toplam	432	100,00

Anket uygulanan 432 öğretmenin, 270'ini (%62,5) kadın, 162'sini (%37,5) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 91'i 1-5 yıl (%21,0) , 94'ü 6-10 yıl (%21,8), 104'ü 11-15 yıl (%24,1), 54'ü 16-20 yıl (%12,5) , 38'i 21-25 yıl (%8,8) ve 51'i 26 yıl ve üstü (%11,8) mesleki deneyime sahiptir.

218 sınıf öğretmeni (% 51,2) ve 214 (%48,8) alan öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 41'i (%9,5) 1. sınıf, 42'si (%9,7) 2. sınıf, 45'i (%10,4) 3. sınıf, 44'ü (%10,2) 4. sınıf, 46'sı(%10,6) 5. sınıf ve 214'ü (%49,6) ikinci kademedeki görev yapmaktadır. Anket uygulanan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sayısı daha fazladır

Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcuduna göre dağılımları incelendiğinde 20'den az mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 52 (%12), 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 217 (%50,2) ve 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 163 (%37,7) 'tür. Öğretmenlerin 284'ü (%65,7) Eğitim Fakültesi, 41'i (%9,5) Eğitim Yüksekokulu, 24'ü (%5,6) Eğitim Enstitüsü ve 83'ü (%19,2) diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu 21-30 arası sınıf mevcuduna sahiptir ve çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunu olduklarını belirtmiştir.

Toplam 34 saat süresince rastgele belirlenen 34 öğretmen gözlemlenmiştir. Gözlemlenen öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Gözlemlenen öğretmenlerin demografik özellikleri (n=34)

	f
Cinsiyet	
Kadın	17
Erkek	17
Deneyim	
1-5 yıl	6
6-10 yıl	9
11-15 yıl	5
16-20 yıl	5
21-25 yıl	2
26 yıl ve üstü	7
Alan	
Sınıf Öğretmeni	16
Alan (Branş) Öğretmeni	18
Sınıf Düzeyi	
1	5
2	2
3	2
4	2
5	5
İkinci kademe	18
Sınıf Mevcudu	
20 altı	1
21-30 arası	23
31-40 arası	10
Mezuniyet	
Eğitim Fakültesi	20
Eğitim Yüksekokulu	3
Eğitim Enstitüsü	7
Diğer	4
Toplam	30

Çizelge 5'te görüldüğü gibi gözlemlenen 34 öğretmenin, 17'sini kadın öğretmenler, 17'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler 6, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler 9, 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler 5, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler 5, 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler 2 ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler 7 kişidir. Öğretmenler cinsiyetlerine göre eşit dağılırken deneyimlerine göre en çok gözlemlenen grup 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler olmuştur.

16 sınıf öğretmeni ve 18 alan öğretmen gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin 5'i 1. sınıf, 2'si 2. sınıf, 2'si 3. sınıf, 2'si 4. sınıf, 5'i 5. sınıf ve 18'i ikinci kademedede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu ikinci kademedede görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcuduna göre dağılımları incelendiğinde 20'den az mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 1, 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 23 ve 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenlerin sayısı 10'dur. Öğretmenlerin 20'si Eğitim Fakültesi, 3'ü Eğitim Yüksekokulu, 7'si Eğitim Enstitüsü ve 4'ü diğer yükseköğretim kurumlarından mezundur. Gözlemlenen öğretmenlerin çoğunluğu 21-30 arası mevcuda sahiptir ve eğitim fakültesi mezundur.

4.2. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri hakkındaki algıları nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Birinci araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir ve araştırmaya katılan 432 öğretmenin kendi algılarına göre sınıf yönetimi eğilimlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

No	Madde	\bar{X}	SS
PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİ			
1.	İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiririm.	4,5417	,59630
2.	Öğretim programına uygun öğrenci merkezli planlar yaparım.	4,3070	,72008
3.	Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim.	4,2047	,79440
4.	Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçerim	4,4509	,62055
5.	Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemi seçerim.	4,4615	,64014
6.	Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ederim.	4,4581	,70587
7.	Öğrencilerin derse katılımını sağlarım.	4,6543	,50860
8.	Dersimle ilgili araç gereçleri yerinde kullanırım.	4,4452	,62426
9.	Etkinlikler arası geçişlerin akıcı olmasını sağlarım.	4,3333	,63417
10.	Sınıfta hareketliyimdir ve sıralar arasında dolaşırım.	4,6070	,57111
11.	Alan bilgisine hâkimim.	4,6682	,54259
12.	Öğrencilerime anlaşılır yönergeler veririm.	4,5521	,59455
İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ			
13.	Bütün öğrencilerime eşit davranırım.	4,6265	,56350
14.	Sorularına verdiğim cevaplar öğrenciler için yeterli olur.	4,4907	,52316
15.	Sözel iletlerimi beden dili ile desteklerim.	4,6088	,56356
16.	Öğrenciler ile göz bağlantısı kurarım.	4,7535	,48617
17.	Öğrencilerimi dikkatli dinlerim ve dinlediğimi jest ve mimiklerimle belli ederim.	4,6829	,49488
18.	Ses tonumu uygun kullanırım.	4,6250	,55184
19.	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunlarına karşı duyarlı davranırım.	4,4792	,58165
20.	Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlarım.	4,2436	,72640
21.	Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim.	4,2459	,70123
22.	Öğrencileri derse karşı güdülerim.	4,5313	,57667
23.	Öğrencilerime isimleri ile hitap ederim.	4,7070	,59206
24.	Sınıfta 'lütfen', 'teşekkür ederim' gibi nezaket ifadeleri kullanırım.	4,6389	,55689
25.	Sınıfta işbirikili bir ortam yaratırım.	4,4037	,63493
26.	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğimi belirtirim.	4,7407	,45940
27.	Hata yaptığımda hatamı düzeltirim.	4,6649	,55297
28.	Sınıfta öğrencilerimin kendini rahatça ifade etmeleri için uygun bir ortam yaratırım.	4,6256	,52483
29.	Öğrencileri aile yapısı, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerine göre de tanırım.	4,3224	,75473

Çizelge 6. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları (Devam)

No	Madde	\bar{X}	SS
	SINIFIN FİZİKİ YAPISININ DÜZENLENMESİ		
30.	Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alırım.	4,4130	,70872
31.	Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecektir şekilde düzenlenmesini sağlarım.	4,5373	,63523
32.	Oturma düzenini oluştururken öğrencilerin isteklerini dikkate alırım.	4,2729	2,14462
33.	Sınıfın fiziki koşullarını (ısı, ışık, aydınlanma, renk, havalandırma, temizlik vb.) olumlu bir öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenlerim.	4,4635	,65283
	ZAMAN YÖNETİMİ		
34.	Derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarırım.	4,7239	,47719
35.	Ders zamanını planladığım şekilde kullanmaya dikkat ederim.	4,5810	,56001
36.	Rutin işlerimi (ödev kontrolü, sınıf defteri yazımı ve yoklama) kısa zamanda tamamlayırım.	4,4269	,68705
37.	Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaşmıştım ders bölmeden müdahale ederim.	4,3279	,70918
	DAVRANIŞ YÖNETİMİ		
38.	İstenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerimi açık şekilde belirtirim.	4,6224	,52063
39.	Olumsuz bir davranış ile karşılaşmıştım önce yoğun göz teması ya da yanına yaklaşma gibi sözel olmayan davranış yönetimi stratejilerini uygulardım.	4,5267	,56471
40.	Sınıfta olumsuz davranışla karşılaşmıştım davranışın kaynağını araştırırım.	4,4182	,67115
41.	Olumsuz davranışa dersin işleniş nedeni oluyorsa öğretim yöntem ya da tekniklerinde değişiklikler yaparım.	4,3542	,64770
42.	Olumsuz davranışlar devam ederse okul yönetimi, rehberlik servisi ve veliler ile iletişime geçerim.	4,4455	,73442
43.	Olumsuz davranışlar için belirlenen yaptırımları tutarlı bir şekilde uygulardım.	4,3921	,61068
44.	Olumsuz davranışa karşı ceza vereceksem sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ederim.	4,2222	,76262
45.	Öğrencilerime istenen davranışları sergilemeleri için örnek olurum.	4,6134	,53733
46.	Öğrencileri, yaptıkları beklenen davranışlardan haberdar ederim.	4,6617	,50521
47.	Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlarım.	4,6019	,57302

Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde bütün maddelere “genellikle” ve “her zaman” olarak cevap verdikleri görülmektedir. Ortalaması en yüksek ilk üç madde “Öğrenciler ile göz bağıntısı kurarım.” ($\bar{X}=4,75$), “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğimi belirtirim.” ($\bar{X}=4,74$) ve “Derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarım.” ($\bar{X}=4,72$) maddeleri olmuştur.

Öğretmenlerin kendilerini diğer maddelere göre daha yetersiz algıladığı maddeler ise “Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim.” ($\bar{X}=4,20$), “Olumsuz davranışa karşı ceza vereceksem sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ederim.” ($\bar{X}=4,22$), “Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlarım.” ($\bar{X}=4,24$) ve “Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim.” ($\bar{X}=4,24$) maddeleri olmuştur.

“Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim” maddesinin ortalamasının düşük çıkma sebebi sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin planlamada ve uygulamada kullandıkları kılavuz kitaplarının esneklik tanımaması olabilir. “Olumsuz davranışa karşı ceza vereceksem sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ederim” maddesinin ortalamasının düşük olması öğretmenlerin ikinci tip cezayı etkin kullanmadığını, olumsuz bir davranış ile karşılaştığında çoğu zaman öğrencileri hoşlarına gitmeyen bir uyarıcı ile cezalandırmayı tercih ettiğini gösteriyor. Ayrıca öğretmenler ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlamadan kendi kendilerine karar vermektedirler. Bu durum öğretmenin kendi başına daha çabuk karar verdiğine inanmasından, öğrenci fikirlerini almamanın gereksiz olduğuna inandığından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin sınıf içinde bireylerin birbirleri ile iletişim kurmasının gereksiz olduğu ve ders zamanının geçeceği düşüncesi ile sınıf yönetiminde olumlu etkisi olan öğrenciler arası iletişimin önemini fark edemiyor olabilirler.

Öğretmenlerin plan program etkinlikleri alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları madde “Alan bilgisine hâkimim.” iken en düşük ortalamaya sahip oldukları madde “Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim.” olmuştur. İlişki düzenlemeleri alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları madde “Öğrenciler ile göz bağıntısı kurarım” iken en düşük ortalamaya sahip oldukları maddeler “Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlarım.” ve “Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim.” olmuştur. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi alt boyutunda ortalaması en yüksek madde “Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecektir şekilde düzenlenmesini sağlarım.” iken en düşük madde “Oturma düzenini oluştururken öğrencilerin isteklerini dikkate alırım.” olmuştur. Davranış yönetimi alt boyutunda ortalaması en yüksek bulunan madde “Öğrencileri, yapmaları beklenen davranışlardan haberdar ederim.” İken ortalaması en düşük bulunan madde ise “Olumsuz davranışa karşı ceza vereceksem sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ederim.” olmuştur.

Çizelge 7’de gözlemlenen öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ait bulgular verilmiştir.

Çizelge 7. Gözlemlenen öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

No	Madde	\bar{x}	SS
PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİ			
1.	İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiriyor mu?	2,2353	,65407
2.	Öğretim programına uygun öğrenci merkezli plan yapıyor mu?	2,1471	,55772
3.	Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ediyor mu?	1,8235	,67288
4.	Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçiyor mu?	2,8824	,32703
5.	Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemi seçiyor mu?	2,8235	,38695
6.	Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ediyor mu?	2,1471	,85749
7.	Öğrencilerin derse katılımını sağlıyor mu?	2,5882	,49955
8.	Dersle ilgili araç gereçleri yerinde kullanıyor mu?	2,4706	,66220
9.	Etkinlikler arası geçişlerin akıcı olmasını sağlıyor mu?	2,3824	,65202
10.	Sınıfta hareketli ve sıralar arasında dolaşıyor mu?	2,6765	,58881
11.	Alan bilgisine hâkim mi?	2,9412	,23883
12.	Öğrencilerine anlaşılır yönergeler veriyor mu?	2,7647	,43056
İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ			
13.	Bütün öğrencilerine eşit davranıyor mu?	2,7941	,47860
14.	Öğrenci sorularına verdiği cevaplar yeterli mi?	2,5882	,49955
15.	Sözel iletilerini beden dili ile destekliyor mu?	2,6176	,49327
16.	Öğrenciler ile göz bağıntısı kuruyor mu?	2,8235	,38695
17.	Öğrencileri dikkatli dinliyor ve dinlediğini jest ve mimikleri ile belli ediyor mu?	2,5882	,49955
18.	Ses tonunu uygun kullanıyor mu?	2,6471	,54397
19.	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunlarına karşı duyarlı davranıyor mu?	1,9706	,67354
20.	Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını da sağlıyor mu?	1,7647	,69887
21.	Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenliyor mu?	2,1176	,68599
22.	Öğrencileri derse karşı güdüyor mu?	2,5588	,50399
23.	Öğrencilere isimleri ile hitap ediyor mu?	2,7941	,47860
24.	Sınıfta 'lütfen, teşekkürler' gibi nezaket ifadeleri kullanıyor mu?	2,5882	,49955
25.	Sınıfta işbirlikli bir ortam yaratıyor mu?	2,6176	,49327

Çizelge 7. Gözlemlenen öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları (Devam)

No	Madde	\bar{x}	SS
26.	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtiyor mu?	2,8235	,38695
27.	Hata yaptığında hatasını düzeltiyor mu?	2,5882	,49955
28.	Sınıfta öğrencilerin kendini rahatça ifade etmeleri için uygun bir ortam yaratıyor mu?	2,6471	,54397
	SINIFIN FİZİKİ YAPISININ DÜZENLENMESİ		
29.	Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alıyor mu?	2,5294	,61473
30.	Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görececek şekilde düzenlenmesini sağlıyor mu?	2,4118	,70141
31.	Sınıfın fiziki koşullarını (ısı, ışık, aydınlanma, renk, havalandırma, temizlik vb.) olumlu bir öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenliyor mu?	2,5000	,56408
	ZAMAN YÖNETİMİ		
32.	Derse zamanında girip ve zamanında dersten çıkıyor mu?	2,8529	,35949
33.	Ders zamanını planladığı şekilde kullanıyor mu?	2,7647	,43056
34.	Rutin işlerini (ödev kontrolü, sınıf defteri yazımı ve yoklama) kısa zamanda tamamlıyor mu?	2,5294	,61473
35.	Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaştağında dersi bölmeden müdahale ediyor mu?	2,3824	,69695
	DAVRANIŞ YÖNETİMİ		
36.	İstenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerini açık şekilde belirtiyor mu?	2,7647	,43056
37.	Olumsuz bir davranış ile karşılaştağında önce yoğun göz teması ya da yanına yaklaşma gibi sözel olmayan davranış yönetimi stratejilerini uyguluyor mu?	2,6176	,60376
38.	Sınıfta öğretimin akışını bozmayan sorunları görmezden geliyor mu?	2,5000	,70711
39.	Sınıfta olumsuz davranışla karşılaştağında davranışın kaynağını araştırıyor mu?	1,7647	,81868
40.	Olumsuz davranışa karşı ceza verecekse sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ediyor mu?	2,1471	,82139
41.	Öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek oluyor mu?	2,9118	,28790
42.	Öğrencileri, yapmaları beklenen davranışlardan haberdar ediyor mu?	2,7353	,44781

Gözlemlere göre, öğretmenlerin maddelerde belirtilen davranışları “kısmen” ve “evet” aralığında sergilediği görülmektedir. Gözlem sonuçlarına göre ortalaması en yüksek çıkan ilk üç madde: “Alan bilgisine hâkim mi?” ($\bar{X}=2,94$), “Öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek oluyor mu?” ($\bar{X}=2,91$) ve “Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçiyor mu?” ($\bar{X}=2,88$) maddeleri olmuştur.

Gözlem sonuçlarına göre ortalaması en düşük çıkan üç madde ise “Sınıfta olumsuz davranışla karşılaştığında davranışın kaynağını araştırıyor mu ?” ($\bar{X}=1,76$), “Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlıyor mu?” ($\bar{X}=1,76$) ve “Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ediyor mu?” ($\bar{X}=1,82$) maddeleri olmuştur.

Plan program alt boyutunda öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu madde “Alan bilgisine hâkim mi?” iken en düşük madde “Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ediyor mu?” olmuştur. İlişki düzenlemeleri alt boyutunda ortalaması en yüksek bulunan maddeler eşit ortalama ile “Öğrenciler ile göz bağıntısı kuruyor mu?” ve “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtiyor mu?” iken en düşük madde “Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını da sağlıyor mu?” olmuştur. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi alt boyutunda “Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alıyor mu?” maddesi en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalamalı madde “Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecek şekilde düzenlenmesini sağlıyor mu?” olmuştur. Zaman yönetimi alt boyutunda ortalaması en yüksek madde “Derse zamanında girip ve zamanında dersten çıkıyor mu?” iken, en düşük bulunan madde ise “Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaştığında dersi bölmeden müdahale ediyor mu?” olmuştur. Davranış yönetimi alt boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek oluyor mu?” iken en

düşük ortalamaya sahip madde “Sınıfta olumsuz davranışla karşılaştığında davranışın kaynağını araştırıyor mu?” olmuştur.

Gözlem sonuçları öğretmenlerin sınıflarda bireysel farklılıklara yeteri kadar dikkat edemediklerini ve çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlayamadıklarını göstermiştir. Anket ve gözlem bulgularına göre ortalaması en yüksek ve en düşük çıkan maddeler benzerlik göstermektedir.

4.3. Belirli değişkenlere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “sınıf yönetimi eğilimleri anketinin alt boyutları ve toplam puanları cinsiyete, mesleki deneyime, alana, okutulan sınıf düzeyine, sınıf mevcuduna ve mezun olunan okula göre değişmekte midir?” olarak belirtilmiştir.

Bu soruya yanıt almak amacıyla anketin her alt boyutu ve tüm maddeleri için toplam puan hesaplanmıştır. Hesaplanan toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla iki kategorili değişkenler için (cinsiyet ve alan) bağımsız grup t-testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için (mesleki deneyim, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mezun olunan okul) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre anketin alt boyutlarının ve toplam puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi uygulanarak Çizelge 8'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Çizelge 8. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik bağımsız grup t-testi sonuçları

Alt gruplar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Plan-Program Etkinlikleri	Kadın	270	49,55	4,01896	293,560	1,92	,055
	Erkek	162	48,68	4,80518			
İlişki Düzenlemeleri	Kadın	270	77,95	5,47386	284,150	2,38	,018*
	Erkek	162	76,45	6,81871			
Sınıfın Fiziki Düzenlemesi	Kadın	270	17,59	2,06581	430	-,785	,433
	Erkek	162	17,83	4,09577			
Zaman Yönetimi	Kadın	270	18,00	1,68709	430	-,780	,436
	Erkek	162	18,14	1,93008			
Davranış Düzenlemeleri	Kadın	270	45,25	3,63888	284,962	2,50	,013*
	Erkek	162	44,20	4,51652			
Toplam Puan	Kadın	270	208,3630	13,54046	269,685	1,856	,064
	Erkek	162	205,3183	18,04927			

* $p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre anketin alt bölümleri incelendiğinde sadece “ilişki ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ortalamalar arası fark az olsa da istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler kendilerini öğrenciler ile ilişkilerinde ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler yaratmada daha yeterli algılıyorlar. Bununla birlikte kadın öğretmenler davranış düzenlemelerinde de kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli algılıyorlar. Daha önce Türkiye’de yapılan bazı çalışmaların sonuçları da bu durumu desteklemektedir (Erdoğan, 2001; Keskin E., 2009; Şeker, 2000; Ünlü, 2008 ve Ilgar, 2007). Adı geçen çalışmaların hepsinde anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Toplam puanları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda da sınıf yönetimi davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre fark göstermediği belirlenmiştir (Terzi, 2001; Ağaoğlu, 2004; Yaşar, 2008; Denkdemir, 2007; Topal, 2007 ve Kaya, 2008).

Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Topal (2007, 69-71)'in araştırmalarında da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin kendi algıları, gözlem sonuçları ve öğrenci görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark göstermemektedir. Buna karşın kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Keskin E. (2009) de çalışmasında cinsiyet değişkenine göre fiziki ortamın düzenlenmesi, plan program hazırlama ve uygulama boyutlarında anlamlı fark bulmazken, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış geliştirme ve düzenleme boyutlarında kadınların lehine anlamlı fark bulmuştur. Çelik (2006, 49) de çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuçlar gösteriyor ki kadın öğretmenler özellikle ilişki ve davranış düzenlemelerinde kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

4.3.2. Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Mesleki deneyim değişkeni ikiden fazla kategorili olduğu için anketin alt gruplarında anlamlı fark olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir ve Çizelge 9'daki bulgulara ulaşılmıştır.

Çizelge 9. Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları

F, \bar{x} ve ss değerleri		ANOVA sonuçları									
Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T	Sd	K.O.	F	p	
Plan program etkinlikleri	1-5 yıl	91	48,1133	4,32326	Guruplararası	416,71	5				
	6-10 yıl	94	49,3479	3,94668	Gruplarıçı	7721,404	426	18,125			
	11-15 yıl	104	48,5565	4,56759	Toplam	8138,114	431		4,598	,000*	
	16-20 yıl	54	49,8572	4,62005							
	21-25 yıl	38	49,6987	4,14945							
	26 yıl ve üstü	51	51,3311	3,66996							
İlişki düzenlemeleri	1-5 yıl	91	75,6907	6,15778	Guruplararası	547,983	5	109,597			
	6-10 yıl	94	77,3257	5,35307	Gruplarıçı	15226,644	426	35,743			
	11-15 yıl	104	77,0991	6,49123	Toplam	15774,628	431		3,066	,010*	
	16-20 yıl	54	78,7778	5,89104							
	21-25 yıl	38	79,2476	5,52092							
	26 yıl ve üstü	51	78,2855	6,06947							
Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi	1-5 yıl	91	17,1928	2,03143	Guruplararası	157,552	5	31,510			
	6-10 yıl	94	17,3004	2,00512	Gruplarıçı	3696,771	426	8,678			
	11-15 yıl	104	17,4738	2,68238	Toplam	3854,323	431		3,631	,003*	
	16-20 yıl	54	17,7173	2,11720							
	21-25 yıl	38	18,7740	1,56312							
	26 yıl ve üstü	51	18,8718	6,13576							
Zaman yönetimi	1-5 yıl	91	17,8424	1,84075	Guruplararası	32,896	5	6,579			
	6-10 yıl	94	17,9574	1,94502	Gruplarıçı	1334,442	426	3,132			
	11-15 yıl	104	17,8269	1,84044	Toplam	1367,338	431		2,100	,064	
	16-20 yıl	54	18,3783	1,62126							
	21-25 yıl	38	18,6243	1,48704							
	26 yıl ve üstü	51	18,3529	1,46729							

Çizelge 9. Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları (Devam)

F, \bar{x} ve S değerleri		ANOVA sonuçları									
Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T	Sd	K.O.	F	p	
Davranış düzenlemeleri	1-5 yıl	91	43,9907	4,17131	Guruplararası	180,372	5	36,074			
	6-10 yıl	94	45,0598	3,87169	Grupları içi	6776,934	426	15,908			
	11-15 yıl	104	44,4943	4,14343	Toplam	6957,306	431		2,268	,047*	
	16-20 yıl	54	45,9630	4,14348							
	21-25 yıl	38	45,7126	3,37934							
	26 yıl ve üstü	51	44,9703	3,78446							
Toplam Puan	1-5 yıl	91	202,8298	15,48873	Guruplararası	4700,437	5	940,087			
	6-10 yıl	94	206,9912	14,09039	Grupları içi	98007,678	426	230,065			
	11-15 yıl	104	205,4505	16,41111	Toplam	102708,115	431		4,086	,001*	
	16-20 yıl	54	210,6935	15,25989							
	21-25 yıl	38	212,0573	12,95288							
	26 yıl ve üstü	51	211,8117	15,27251							

* p<.05

Çizelge 9'da görüldüğü gibi “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve anketin toplam puanlarında $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Sadece “zaman yönetimi” alt boyutunda mesleki deneyime göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. Post hoc testlerinin sonuçları Ek. 4'de verilmektedir.

✓ “Plan program etkinlikleri” alt boyutunda 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ile 15 yıldan az çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. 26 yıl ve üstü çalışan öğretmenler kendilerini 15 yıldan az çalışan öğretmenlere göre “plan program etkinlikleri” alt boyutunda daha yeterli algılıyorlar. Bir diğer fark 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında bulunmuştur. 6-10 yıl ve 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı olarak “plan program etkinlikleri” alt boyutunda yüksek puan almışlardır.

✓ “İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 16 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri 16 yıl deneyime sahip olduktan sonra öğrencileri ile ilişkilerini ve öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirdiklerine inanmaktadırlar.

✓ “Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ile 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında deneyimi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler 1-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre bu konuda daha yüksek puan almışlardır. Öğretmenler “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda 15 yıldan fazla deneyime sahip olduktan sonra kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

✓ “Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ise 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında deneyimi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bir diğer fark ise 11-15 yıl ile 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında olmuştur. 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

✓ Grupların toplam puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008, 290)'nen 21 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi niteliklerinin daha üst düzeyde olduğunu belirlemesi, Ilgar (2007, 139)'ın 26 sene ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulması ve Denkdemir (2007)'in öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdeme göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yaşar (2008, 61) da öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı fark bulmuştur. Ayrıca 16 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin 15 yıldan az deneyime sahip öğretmenlere göre daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım tercih ettiği saptanmıştır. Çelik (2006,63) mesleki kıdem değişkenine göre etkinlik ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı fark bulmuştur. Etkinlik yönetiminde öğretmenlerin kendilerini en verimli algıladıkları dönemin 16-20 yıl olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günay (2003) çalışmasında 21 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin, 15 yıldan az deneyime sahip öğretmenlere göre kendilerini iletişim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yeterli gördüklerini saptamıştır. Şeker (2000)'e göre de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin düşük iletişim becerilerine sahip olduğu ve en yüksek iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin 16-25 yıl

deneyime sahip olduğu bulunmuştur. Ancak 25 yıldan sonra öğretmenlerin iletişim becerilerinde düşüş gözlemlenmiştir.

Bu sonuçlar sınıf yönetimi eğilimleri anketinin “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarında öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarında deneyimin önemini ortaya koyuyor. Deneyimli öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarının sebebi sınıfta yaşanabilecek olumsuz davranış ve olaylara karşı alabilecekleri önlem ve gösterecekleri tepki ve ders içi etkinlik birikimlerinin fazla olması olabilir. Freiberg (2002) de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitsel repertuvarlarının sınırlı olduğunu ve deneme yanılma yolu ile öğretim stratejileri repertuvarlarını genişlettiklerini belirtmektedir.

4.3.3. Alan değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Alan değişkenine göre anketin alt boyutları ve sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları Çizelge 10’da sunulmaktadır.

Çizelge 10. Alan değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik bağımsız grup t-testi sonuçları

Alt gruplar	Alan	N	(\bar{X})	ss	sd	t	p
Plan-Program Etkinlikleri	Sınıf	218	49,49	4,54222	430	1,310	,191
	Alan.	214	48,94	4,12748			
İlişki Düzenlemeleri	Sınıf.	218	78,65	5,33666	412,367	4,491	,000*
	Alan	214	76,09	6,45878			
Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi	Sınıf	218	18,17	3,50692	430	3,449	,001*
	Alan.	214	17,19	2,25360			
Zaman Yönetimi	Sınıf	218	18,17	1,71383	430	1,351	,177
	Alan.	214	17,94	1,84389			
Davranış Düzenlemeleri	Sınıf	218	45,35	3,80604	430	2,631	,009*
	Alan	214	44,34	4,16988			
Toplam Puan	Sınıf	218	209,8622	14,86546	430	3,640	,000*
	Alan	214	204,5309	15,57740			

* p<.05

Çizelge 10 incelendiğinde anketin “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarda $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Ortalamalar karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde alan öğretmenlerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazında incelenen bazı çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, 285; Çelik, 2006, 49 ve Yaşar, 2008, 48).

Kaya (2007,124) da çalışmasında hem öğretmenlerin kendi görüşlerine hem de gözlem sonuçlarına göre sınıf örgütlemesi boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine Türkçe öğretmenleri ile aralarında anlamlı bir fark bulmuştur. Çelik (2006, 55) de çalışmasında amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, sınıfta iletişim, davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yeterli algıladıklarını ortaya koymuştur.

“İlişki ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark bulunmasının sebebi sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile daha çok vakit geçirmesi ve dolayısıyla onları daha fazla tanıma imkânına sahip olması ile açıklanabilir. “Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmasının sebebi de alan öğretmenlerinin derslerini öğrencilerin bulunduğu farklı sınıflarda yapmaları, buna karşın sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle sürekli olarak bir sınıfta ders yapmaları olabilir.

4.3.4. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre anketin alt boyutlarında ve sınıf yönetimi eğilimlerinde anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları

ANOVA sonuçları										
F, \bar{x} ve ss değerleri	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T	Sd	K.O.	F	P
Alt boyut	Plan Program etkinlikleri									
	1.Sınıf	41	48,7350	4,82032	Gruplararası	309,120	5	6957,30		
	2.sınıf	42	50,6643	4,16416	Gruplariçi	7828,993	426	18,378		
	3.sınıf	45	50,9624	4,15402	Toplam	8138,114	431		18,378	,005*
	4. sınıf	44	49,0631	4,56814						
	5. sınıf	46	48,0917	4,48046						
	2.kademe	214	48,9498	4,12748						
İlişki düzenlemeleri	1.Sınıf	41	78,2439	5,88974	Gruplararası	905,644	5	181,12		
	2.sınıf	42	79,6357	4,61333	Gruplariçi	14868,98	426	34,904		
	3.sınıf	45	79,9237	4,73634	Toplam	15774,62	431		5,189	,000*
	4. sınıf	44	78,0060	5,31967						
	5. sınıf	46	77,5286	5,81079						
	2.kademe	214	76,0976	6,45878						
Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi	1.Sınıf	41	18,2286	1,65228	Gruplararası	156,106	5	31,221		
	2.sınıf	42	18,9937	6,82407	Gruplariçi	3698,217	426	8,681		
	3.sınıf	45	18,3333	1,83402	Toplam	3854,323	431		3,596	,003*
	4. sınıf	44	17,5682	2,63604						
	5. sınıf	46	17,7927	1,83282						
	2.kademe	214	17,1920	2,25360						

Çizelge 11. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları (Devam)

F, \bar{x} ve ss değerleri		ANOVA sonuçları								
Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyans Kaynağı	K.T	Sd	K.O.	F	P
Zaman yönetimi	1.Sınıf	41	18,2927	1,63162	Gruplararası	16,207	5	3,241		
	2.sınıf	42	18,0000	2,07188	Gruplariçi	1351,131	426	3,172		
	3.sınıf	45	18,4222	1,33976	Toplam	1367,338	431		1,022	,404
	4. sınıf	44	18,3182	1,52152						
	5. sınıf	46	17,8478	1,92027						
	2.kademe	214	17,9430	1,84389						
Davranış düzenlemeleri	1.Sınıf	41	45,2297	3,72215	Gruplararası	240,179	5	48,036		
	2.sınıf	42	46,4286	3,20170	Gruplariçi	6717,127	426	15,768		
	3.sınıf	45	45,9640	3,64645	Toplam	6957,306	431		3,046	,010*
	4. sınıf	44	45,0329	3,91124						
	5. sınıf	46	44,2162	4,20629						
	2.kademe	214	44,3484	4,16988						
Toplam Puan	1.Sınıf	41	208,7299	15,64235	Gruplararası	5417,461	5	1083,492		
	2.sınıf	42	213,7224	15,87417	Gruplariçi	97290,655	426	228,382		
	3.sınıf	45	213,6057	11,56684	Toplam	102708,115	431	1083,492	4,744	,000*
	4. sınıf	44	207,9884	13,81953						
	5. sınıf	46	205,4771	15,90750						
	2.kademe	214	204,5309	15,57740						

* p<.05

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, okutulan sınıf düzeyine göre sadece “zaman yönetimi” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken; “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında okuttukları sınıf düzeylerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar aynı zamanda alan değişkeni ile paralellik göstermektedir. ANOVA sonrası hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun tespit edilmesi için yapılan post hoc test sonuçlarına (ek 4) göre;

- ✓ “Plan program etkinlikleri” alt boyutunda 2. sınıf öğretmenleri istatistiksel olarak anlamlı biçimde kendilerini 1. sınıf, 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerinden daha yeterli algılamaktadır. Bir diğer anlamlı fark da 3. sınıf öğretmenlerinin lehine 1. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenleri arasında bulunmaktadır. “Plan program etkinlikleri” alt boyutunda en çok 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin kendini yeterli algıladığı saptanmıştır. Buna karşın 1. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenleri kendilerini bu konuda 2. ve 3. sınıf öğretmenleri kadar yeterli algılamamaktadırlar.
- ✓ “İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ikinci kademe öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladığı saptanmıştır.
- ✓ “Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda ikinci kademe öğretmenleri ile 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı fark 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. 2. Sınıf öğretmenleri ile 4. sınıf öğretmenleri arasında da 2. sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin sürekli aynı sınıfta aynı öğrenciler ile ders yaparak sınıfların fiziki yapısını düzenleme olanağı bulmaları ile açıklanabilir. 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin de sürekli aynı sınıfta ders yaptıkları halde sınıflarını branş öğretmenleri ile paylaşmaları sınıfın fiziki yapısını düzenlemede kendilerini sınırlı hissetmelerine ve yeterlilik algılarının düşmesine neden olmuş olabilir.

✓ “Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenleri arasında 2. ve 3. sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

✓ Grupların toplam puan ortalamaları incelendiğinde 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin kendilerini 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre sınıf yönetimi konusunda daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin kendilerini en yeterli algıladıkları düzey 2. ve 3. sınıf olmuştur.

Anketin “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ortalama puanlar incelendiğinde, birinci kademe öğretmenlerinin lehine ikinci kademe öğretmenleri ile arasındaki anlamlı fark sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile daha çok vakit geçirme imkânı olmasından kaynaklanacağı gibi öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemden de kaynaklanıyor olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi birinci kademe öğrencilerin en çok öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu, öğrenci olmayı öğrendiği ve öğretmenini memnun etmek için öğretmeniyle iş birliği yaptığı dönemdir. İkinci kademe ise öğrencilerin sınıf yönetimini sorguladığı, arkadaş beğenisini kazanmak için öğretmeni zor durumda bırakmaya çalıştığı döneme denk gelmektedir (Ünal ve Ada, 2003,37).

4.3.5. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Anketin alt boyutlarında ve toplam puanlarda öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcuduna göre anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 12’ de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları

ANOVA sonuçları										
F, \bar{x} ve ss değerleri	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T	Sd	K.O.	F	P
Plan program etkinlikleri	20 altı	52	48,7718	4,75577	Gruplararası	26,362	2	13,181		
	21-30 arası	217	49,1207	4,14223	Gruplarıçi	8111,752	429	18,909		
	30-40 arası	163	49,5109	4,48049	Toplam	8138,114	431		,697	,499
İlişki düzenlemeleri	20 altı	52	77,6940	6,38388	Gruplararası	6,276	2	3,138		
	21-30 arası	217	77,3897	5,89615	Gruplarıçi	15768,352	429	36,756		
	30-40 arası	163	77,2950	6,17679	Toplam	15774,628	431		,085	,918
Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi	20 altı	52	17,6887	2,94142	Gruplararası	21,310	2	10,655		
	21-30 arası	217	17,8917	3,43671	Gruplarıçi	3833,012	429	8,935		
	30-40 arası	163	17,4132	2,27791	Toplam	3854,323	431		1,193	,304
Zaman yönetimi	20 altı	52	18,2115	1,75272	Gruplararası	19,488	2	9,744		
	21-30 arası	217	17,8497	1,82947	Gruplarıçi	1347,850	429	3,142		
	30-40 arası	163	18,2910	1,70010	Toplam	1367,338	431		3,101	,046*
Davranış düzenlemeleri	20 altı	52	44,5697	4,01105	Gruplararası	7,794	2	3,897		
	21-30 arası	217	44,8223	3,97625	Gruplarıçi	6949,512	429	16,199		
	30-40 arası	163	44,9980	4,09300	Toplam	6957,306	431		,241	,786
Toplam Puan	20 altı	52	206,9357	16,07225	Gruplararası	22,348	2	11,174		
	21-30 arası	217	207,0742	15,30714	Gruplarıçi	102685,767	429	239,361		
	30-40 arası	163	207,5081	15,49611	Toplam	102708,115	431		,047	,954

* p<.05

Anketin “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarda sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Topal (2007)’in çalışmasında da öğrenci ve öğretmen görüşlerine ve gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Anketin sadece “zaman yönetimi” alt boyutunda sınıf mevcuduna göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan post hoc analizleri (ek 4) sonucuna göre 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler 31-40 arası mevcuda sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum sınıf mevcudu 30’dan az olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 30’dan fazla olan öğretmenlere göre zamanı yönetme, ders planını planladığı gibi uygulama, derse zamanında girip çıkma, dersin akışını bölmeyen olumsuz davranışları görmezden gelme gibi konularda kendilerini daha yeterli algıladıklarını gösteriyor.

Öğretmenler algılarına göre her ne kadar sınıf yönetimi eğilimlerinde “zaman yönetimi” dışındaki alt boyutlarda sınıf mevcutları açısından farklı olmadığını algılasa da alan yazında erişilen bilgilere göre sınıfların mevcudu sınıf yönetimi eğilimlerini ve dolayısıyla öğrenci başarılarını etkilemektedir. Örneğin Küçükahmet (2005, 173)’e göre 20 kişilik bir sınıfta 50 kişinin dersi dinlemeye zorlanması ve kalabalık bir laboratuvarında yapılan bir deneyi izleyemeden deneylerin sonuçlarının bulunmasının istenmesi disiplin sorunu yaratacaktır.

Aynı zamanda sınıfta az öğrenci bulunması öğretmenin öğrencileri ile daha yakından ilgilenebilmesi imkânını da sunmaktadır. Glasser (2000,100) 25 ile 40 arası mevcuda sahip sınıflarda çalışmanın öğrenme ortamının karakterine uymadığını ve eş zamanlı değerlendirmenin çok zor olduğunu belirtmektedir. Yaşar (2008, 51) sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi

yaklaşımlarının farklılaştığını tespit etmiştir. 30'dan fazla mevcuda sahip öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli, 30'dan az mevcuda sahip öğretmenlerin ise daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım tercih ettiği saptanmıştır. Erden (2005, 82) ise, ideal sınıf mevcudunun 20-25 arası olması gerektiği halde Türkiye'de bu sayının okulun bulunduğu yere ve okulun özelliklerine göre 10-70 arasında olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamasının sebebi Kırıkkale ilindeki okulların sınıf mevcutları arasında çok fazla fark olmaması olabilir.

4.3.6. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Anket alt boyutlarında ve toplam puanlarında öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine yönelik ANOVA sonuçları

F, \bar{x} ve ss değerleri		ANOVA sonuçları									
Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	Sd	K.T	K.O.	F	p	
Plan program etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	284	49,0070	4,18967	Gruplararası	3	201,726	67,242			
	Eğitim Yüksekokulu	41	49,9969	5,01583	Gruplarıçi	428	7936,387	18,543			
	Eğitim Enstitüsü	24	51,7500	3,75615	Toplam	431	8138,114		3,626	,013*	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	48,8646	4,46934							
İlişki düzenlemeleri	Eğitim Fakültesi	284	76,9756	6,04117	Gruplararası	3	233,079	77,693			
	Eğitim Yüksekokulu	41	78,2924	6,33536	Gruplarıçi	428	15541,549	36,312			
	Eğitim Enstitüsü	24	79,8491	4,98399	Toplam	431	15774,628		2,140	,095	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	77,6542	6,08523							
Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi	Eğitim Fakültesi	284	17,4964	2,07567	Gruplararası	3	200,390	66,797			
	Eğitim Yüksekokulu	41	18,4134	1,51968	Gruplarıçi	428	3653,933	8,537			
	Eğitim Enstitüsü	24	20,2084	8,62582	Toplam	431	3854,323		7,824	,000*	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	17,2498	2,77393							
Zaman yönetimi	Eğitim Fakültesi	284	17,8910	1,80273	Gruplararası	3	27,777	9,259			
	Eğitim Yüksekokulu	41	18,6098	1,59496	Gruplarıçi	428	1339,561	3,130			
	Eğitim Enstitüsü	24	18,5000	1,35133	Toplam	431	1367,338		2,958	,032*	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	18,2380	1,83495							
Davranış düzenlemeleri	Eğitim Fakültesi	284	44,6904	4,12529	Gruplararası	3	25,040	8,347			
	Eğitim Yüksekokulu	41	45,3181	3,44293	Gruplarıçi	428	6932,266	16,197			
	Eğitim Enstitüsü	24	45,2686	4,03852	Toplam	431	6957,306		,515	,672	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	45,0866	3,93063							
Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	284	206,0604	15,13600	Gruplararası	3	2535,889	845,296			
	Eğitim Yüksekokulu	41	210,6305	14,59391	Gruplarıçi	428	100172,227	234,047			
	Eğitim Enstitüsü	24	215,5761	16,66502	Toplam	431	102708,115		3,612	,013*	
	Diğer yükseköğretim kurumu	83	207,0932	15,78455							

* P<.05

Anketin ‐iliŒki dzenlemeleri‐, ‐zaman ynetimi‐ alt boyutlarında mezun olunan okul deęiŒkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, ‐plan program etkinlikleri‐, ‐sınıfın fiziki yapısının dzenlenmesi‐ ve ‐davranıŒ dzenlemeleri‐ alt boyutlarında ve toplam puanlarında mezun olunan okul deęiŒkenine göre $p < .05$ dzeninde anlamlı fark bulunmuŒtur. Farkın hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğunun tespit edilmesi için yapılan post-hoc analizlerine göre (Ek 4):

- ✓ ‐Plan program etkinlikleri‐ alt boyutunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin lehine Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumları arasında anlamlı fark bulunmuŒtur.
- ✓ ‐Sınıfın fiziki yapısının dzenlenmesi‐ alt boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunu ğretmenler; Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumları mezunu öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı dzeninde yüksek puan almıŒlardır.
- ✓ ‐Zaman ynetimi‐ alt boyutunda ortalamalar birbirine yakın olsa da istatistiksel açıdan anlamlı olarak eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin lehine Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile arasında anlamlı fark bulunmuŒtur.
- ✓ Toplam puanda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin lehine Eğitim Fakültesi ve diğer eğitim kurumları arasında anlamlı fark bulunmuŒtur.

Bu sonuçlara göre, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenleri kendilerini ‐plan program etkinlikleri‐, ‐zaman ynetimi‐ ve ‐sınıfın fiziki yapısının dzenlenmesi‐ alt boyutlarında ve sınıf ynetimi eğilimlerinde daha yeterli algılamaktadırlar.

Türkiye’de yapılan bazı alıŒmalar da (Ilgar, 2007, 141 ve YeŒilyurt ve ankaya, 2008,285) bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Topal (2007, 81-83) gözlem bulguları, ğrenci grŒleri ve öğretmenlerin kendi algılarına göre mezuniyet durumlarına iliŒkin anlamlı fark tespit etmemesine rağmen öğretmenlerin kendi algılarına göre sıra ortalamalarını incelediğinde en yüksek demokratik davranıŒ sergileyen grubun eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenler olduğunu belirlemiŒtir.

Lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi dersi ve eğitim dersleri aldıklarından sınıf yönetimi eğilimleri açısından daha yüksek puan almaları beklenirken öğretmenlerin kendi algılarına göre böyle bir sonuç elde edilmemiştir. Eğitim Enstitüsü ve eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin daha deneyimli olmaları kendilerini daha yeterli algılamalarına neden olabilir. Öğretmenlerin kendi görüşlerinden elde edilen bu bulgulara göre eğitim fakültelerinde verilen sınıf yönetimi dersinin yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin gerçek hayata dönük örnekler ile sınıf yönetimi konusunda teori ile birlikte uygulamalı olarak deneyim kazanmasının gerektiğini göstermektedir.

4.4. Gözlem bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin incelenmesi

Araştırmacı tarafından örneklem grubundaki okullar içerisinde rastgele 34 öğretmen seçilerek öğretmenlerin de izinleri dâhilinde toplam 34 ders saati süresince gözlem yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 13.0 programına girilerek belirlenen bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

4.4.1. Gözlem bulgularının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Gözlem formu ile elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında ortaya çıkan bulgular Çizelge 14'te gösterilmiştir.

Çizelge 14. Gözlem bulgularının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Cinsiyet	Plan Program Etkinlikleri	İlişki Düzenlemeleri	Fiziki Yapının Düzenlenmesi	Zaman Yönetimi	Davranış Düzenlemeleri	Genel Toplam
Kadın						
\bar{x}	31,4706	42,8235	8,0000	11,2353	19,0000	112,5294
N	17	17	17	17	17	17
ss	1,90780	2,35147	1,41421	,97014	1,80278	5,58030
Erkek						
\bar{x}	28,2941	38,2941	6,8824	9,8235	15,8824	99,1765
N	17	17	17	17	17	17
ss	3,31219	3,58407	1,53632	1,87867	2,02739	8,58221
Toplam						
\bar{x}	29,8824	40,5588	7,4412	10,5294	17,4412	105,8529
N	34	34	34	34	34	34
ss	3,11171	3,76741	1,56071	1,63735	2,46418	9,83541

Çizelge 14'e göre "plan program etkinlikleri" alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=31,47$ iken erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=28,29$ bulunmuştur. "İlişki düzenlemeleri" alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=42,82$ iken erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=38,29$ 'dur. "Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi" alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=8$ iken erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=6,88$ bulunmuştur. "Zaman yönetimi" alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=11,23$ iken erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=9,82$ çıkmıştır. "Davranış düzenlemeleri" alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=19,00$ iken erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=15,88$ bulunmuştur. Toplam puanlarda ise kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=112$, erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=99,17$ olarak bulunmuştur.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre anketin bütün alt boyutlarında ve toplam puanlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

4.4.2. Gözlem bulgularının mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Gözlem sonuçlarının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15. Gözlem bulgularının mesleki deneyim değişkenine göre karşılaştırılması

Mesleki deneyim	Plan Program Etkinlikleri	İlişki Düzenlemeleri	Fiziki Yapının Düzenlenmesi	Zaman Yönetimi	Davranış Düzenlemeleri	Genel Toplam	
1-5 yıl	\bar{x}	28,6667	38,1667	6,0000	11,3333	16,0000	100,1667
	N	6	6	6	6	6	6
	ss	1,75119	2,63944	1,67332	,81650	1,41421	4,87511
6-10 yıl	\bar{x}	30,8889	40,5556	7,1111	10,1111	16,8889	105,5556
	N	9	9	9	9	9	9
	ss	2,57121	4,18662	1,61589	1,53659	2,80377	9,81212
11-15 yıl	\bar{x}	29,0000	41,0000	8,2000	11,0000	18,2000	107,4000
	N	5	5	5	5	5	5
	ss	1,87083	1,58114	1,09545	,70711	2,68328	5,17687
16-20 yıl	\bar{x}	31,8000	42,2000	8,2000	11,4000	18,8000	112,4000
	N	5	5	5	5	5	5
	ss	2,28035	3,11448	1,30384	,89443	1,30384	6,76757
21-25 yıl	\bar{x}	26,0000	37,0000	8,5000	9,0000	16,0000	96,5000
	N	2	2	2	2	2	2
	ss	,00000	2,82843	,70711	,00000	,00000	2,12132
26 yıl ve üstü	\bar{x}	30,0000	42,1429	7,7143	9,8571	18,2857	108,0000
	N	7	7	7	7	7	7
	ss	4,93288	4,91354	1,38013	2,67261	3,03942	15,16575
Toplam	\bar{x}	29,8824	40,5588	7,4412	10,5294	17,4412	105,8529
	N	34	34	34	34	34	34
	ss	3,11171	3,76741	1,56071	1,63735	2,46418	9,83541

Çizelge 15'te görüldüğü üzere “plan program etkinlikleri” alt boyutunda; 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=28,66$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=30,88$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=29$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=31,80$; 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=26$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ise $\bar{x}=30$ ortalama puana sahiptir.

“İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda; 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=38,16$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=40,55$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=41$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=42,20$; 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=37$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=42,14$ ortalama puana sahiptir.

“Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda; 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=6$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=7,11$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=8,20$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=8,20$; 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=8,50$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=7,71$ ortalama puana sahiptir.

“Zaman yönetimi” alt boyutunda 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=11,33$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=10,11$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=11$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=11,40$, 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=9$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=9,85$ ortalama puana sahiptir.

“Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=16$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=16,88$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=18,20$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=18,80$; 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=16$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=18,28$ ortalama puana sahiptir.

Toplam puanda ise 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=100,16$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=105,55$; 11-15

yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=107,40$, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=112,40$; 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=96,50$ ve 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler $\bar{x}=108$ ortalama puana sahiptir.

Öğretmenlerin kendi algılarına göre mesleki deneyim değişkenine göre sadece “zaman yönetimi” alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer dört alt boyutta ise deneyim arttıkça ortalamaların da arttığı görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarına göre mesleki deneyim arttıkça ortalama puanlar artmamakta ve ortalama puanlar arasında dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Bu durum gözlem esnasında ulaşılan öğretmenlerin mesleki deneyim açısından sayılarının eşit ya da birbirine yakın olmamasından etkilenmiş olabilir. “Plan program etkinlikleri” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 16-20 yıl deneyime sahip; “ilişki düzenlemeleri” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip gruplar 16-20 yıl ve 26 yıl üstü deneyime sahip; “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 21-25 yıl deneyime sahip; “zaman yönetimi” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 16-20 yıl ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutunda 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler olarak gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları toplam puan açısından karşılaştırıldığında ortalaması en yüksek olan grup 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir.

4.4.3. Gözlem bulgularının alan değişkenine göre incelenmesi

Gözlem bulgularının alan değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Gözlem bulgularının alan değişkenine göre karşılaştırılması

Alan	Plan Program Etkinlikleri	İlişki Düzenlemeleri	Fiziki Yapının Düzenlenmesi	Zaman Yönetimi	Düzenlemeleri	Davranış Düzenlemeleri	Genel Toplam
\bar{x}	29,8125	41,1875	8,6875	10,3750	18,3125	108,3750	
N	16	16	16	16	16	16	16
ss	3,72771	3,74555	60208	1,50000	2,12034	9,88517	
\bar{x}	29,9444	40,0000	6,3333	10,6667	16,6667	103,6111	
N	18	18	18	18	18	18	18
ss	2,55463	3,80402	1,28338	1,78227	2,54374	9,50009	
\bar{x}	29,8824	40,5588	7,4412	10,5294	17,4412	105,8529	
Toplam	N 34	N 34	N 34	N 34	N 34	N 34	N 34
	ss 3,11171	ss 3,76741	ss 1,56071	ss 1,63735	ss 2,46418	ss 9,83541	

Çizelge 16'ya göre “plan program etkinlikleri” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=29,81$; alan öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=29,94$ 'tür. “İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=41,18$; alan öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=40$ 'tır. “Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=8,68$; alan öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=6,33$ 'tür. “Zaman yönetimi” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=10,37$, alan öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=10,66$ 'tür. “Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=18,31$; alan öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=16,66$ 'dır. Toplam puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=108,37$; alan öğretmenlerinin ise $\bar{x}=103,61$ ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

Gözlem sonuçlarına göre “plan program etkinlikleri” ve “zaman yönetimi” alt boyutlarında alan ve sınıf öğretmenleri ortalama puanları arasında önemli bir fark yokken, “ilişki düzenlemeleri” “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında ve toplam puanlarda sınıf öğretmenlerinin ortalamaları alan öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyim değişkenine göre gözlem sonuçları anket sonuçları ile de aynıdır.

4.4.4. Gözlem bulgularının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Gözlem bulgularının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Çizelge 17' de sunulmuştur.

Çizelge 17. Gözlem bulgularının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	Plan Program Etkinlikleri	İlişki	Fiziki Yapının Düzenlenmesi	Zaman Yönetimi	Davranış Düzenlemeleri	Genel Toplam
1. sınıf	\bar{X} 31,6000 N 5 SS 2,30217	40,4000 5	8,8000 5	10,2000 5	18,2000 5	109,2000 5
2. sınıf	\bar{X} 29,0000 N 2 SS 4,24264	3,28634 43,0000 2	4,4721 9,0000 2	1,09545 11,5000 2	2,68328 19,0000 2	8,70057 111,5000 2
3. sınıf	\bar{X} 28,5000 N 2 SS 3,53553	2,82843 41,0000 2	9,0000 9,0000 2	7,0711 11,0000 2	1,41421 18,5000 2	9,19239 108,0000 2
4. sınıf	\bar{X} 30,5000 N 2 SS 2,12132	2,82843 42,5000 2	9,0000 8,0000 2	9,0000 10,5000 2	3,53553 18,5000 2	9,89949 110,0000 2
5. sınıf	\bar{X} 28,6000 N 5 SS 5,54977	4,94975 40,8000 5	1,41421 8,6000 5	7,0711 9,8000 5	2,12132 18,0000 5	4,24264 105,8000 5
İkinci kademe	\bar{X} 29,9444 N 18 SS 2,55463	5,31037 40,0000 18	5,4772 6,3333 18	2,38747 10,6667 18	2,12132 16,6667 18	15,00667 103,6111 18
Toplam	\bar{X} 29,8824 N 34 SS 3,11171	3,80402 40,5588 34	1,28338 7,4412 34	1,78227 10,5294 34	2,54374 17,4412 34	9,50009 105,8529 34
		3,76741	1,56071	1,63735	2,46418	9,83541

Çizelge 17’ de görüldüğü gibi; “plan program etkinlikleri” alt boyutunda; 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=31,60$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=29$; 3.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=28,50$; 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=30,50$; 5.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=28,60$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=29,94$ ortalama puana sahiptir.

“İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda; 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=40,40$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=43$; 3.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=41$; 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=42,50$; 5.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=40,80$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=40$ ortalama puana sahiptir.

“Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda; 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=8,80$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=9$; 3.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=9$, 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=8$; 5. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=8,60$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=6,33$ ortalama puana sahiptir.

“Zaman yönetimi” alt boyutunda; 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=10,20$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=11,50$; 3.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=11$; 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=10,50$; 5.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=9,80$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=10,66$ ortalama puana sahiptir.

“Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda; 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=18,20$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=19$, 3.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=18,50$; 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=18,50$; 5. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=18$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=16,66$ ortalama puana sahiptir.

Gözlemden elde edilen toplam puanlarda ise 1.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=109,20$; 2.sınıf öğretmenleri $\bar{x}=111,50$; 3. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=108$; 4. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=110$, 5. sınıf öğretmenleri $\bar{x}=105,80$ ve ikinci kademe öğretmenleri $\bar{x}=103,61$ ortalama puana sahiptir.

“Plan program etkinlikleri” alt boyutunda en yüksek ortalamaya 1. Sınıf, “ilişki düzenlemeleri” alt boyutunda 2. sınıf öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruplarınkinden daha yüksek bulunmuştur. “Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında 1-5. sınıfların ortalamaları çok yakınken en düşük ortalamaya ikinci kademe öğretmenleri sahiptir. “Zaman yönetimi”

alt boyutunda 2. sınıf öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahiptir. Toplam puanlarında ise en yüksek ortalamaya 2. sınıf öğretmenleri sahipken en düşük ortalama ikinci kademe öğretmenlerindir.

4.4.5. Gözlem bulgularının sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi

Gözlem sonuçlarının sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Çizelge 18’ de verilmiştir.

Çizelge 18. Gözlem bulgularının sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırılması

Sınıf Mevcudu		Plan Program Etkinlik leri	İlişki Düzenle meleri	Fiziki yapının düzenlen mesi	Zaman yönetimi	Davranış düzenle meleri	Genel toplam
20 den az	\bar{X}	29,0000	39,0000	9,0000	10,0000	20,0000	107,000
	N	1	1	1	1	1	1
	ss
21-30	\bar{X}	30,2174	40,9565	7,6087	10,6522	17,6957	107,130
	N	23	23	23	23	23	23
	ss	3,28850	3,53525	1,43777	1,58426	2,45754	9,63094
31-40	\bar{X}	29,2000	39,8000	6,9000	10,3000	16,6000	102,800
	N	10	10	10	10	10	10
	ss	2,85968	4,49197	1,79196	1,88856	2,41293	10,6437
Toplam	\bar{X}	29,8824	40,5588	7,4412	10,5294	17,4412	105,852
	N	34	34	34	34	34	34
	ss	3,11171	3,76741	1,56071	1,63735	2,46418	9,83541

Çizelge 18’e göre “plan program etkinlikleri” alt boyutunda; 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=29$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=30,21$; 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=29,20$ ortalama puana sahiptir.

“İlişki düzenlemeleri” alt boyutunda; 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=39$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=40,95$; 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{X}=39,80$ ortalama puana sahiptir.

“Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” alt boyutunda; 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=9$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=7,60$; 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=6,90$ ortalama puana sahiptir.

“Zaman yönetimi” alt boyutunda; 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=10$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=10,65$, 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=10,30$ ortalama puana sahiptir.

“Davranış düzenlemeleri” alt boyutunda; 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=20$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=17,69$, 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=16,60$ ortalama puana sahiptir.

Toplam puanda ise 20’den az mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=107$; 21-30 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=107,13$ ve 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler $\bar{x}=102,80$ ortalama puana sahiptir.

Tüm alt boyutlarda ve toplam puan ortalamalarında mevcudu 1-20 ve 21-30 olan öğretmenlerin puanları birbirine yakınken, özellikle sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve toplam puanlarında 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

4.4.6. Gözlem bulgularının mezun olunan okul değişkenine göre incelenmesi

Gözlem bulgularının mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen veriler Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. Gözlem bulgularının mezun olunan okul değişikkenine göre karşılaştırılması

Mezuniyet	Plan Program Etkinlikleri		İlişki Düzenlemeleri	Fiziki Yapının Düzenlenmesi	Zaman Yönetimi	Davranış Düzenlemeleri	Genel Toplam
	\bar{X}	N					
Eğitim Fakültesi	30,8500	20	41,1500	7,5000	10,7500	17,3500	107,6000
			20	20	20	20	20
	2,20705		3,88350	1,63836	1,25132	2,62127	9,05190
Eğitim yüksekokulu	29,0000	3	38,0000	7,0000	8,6667	16,6667	99,3333
			3	3	3	3	3
	4,35890		5,19615	1,73205	2,51661	4,04145	14,97776
Eğitim enstitüsü	28,4286	7	40,1429	7,5714	10,7143	18,0000	104,8571
			7	7	7	7	7
	4,27618		3,93398	1,61835	2,21467	1,91485	11,76759
Diğer Yükseköğrenim kurumları	28,2500	4	40,2500	7,2500	10,5000	17,5000	103,7500
			4	4	4	4	4
	3,30404		1,50000	1,50000	1,29099	1,91485	6,89807
Toplam	29,8824	34	40,5588	7,4412	10,5294	17,4412	105,8529
			34	34	34	34	34
	3,11171		3,76741	1,56071	1,63735	2,46418	9,83541

Çizelge 19'a göre; "plan program etkinlikleri" alt boyutunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=30,85$; Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=29$; Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=28,42$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=28,25$ ortalama puana sahiptir.

"İlişki düzenlemeleri" alt boyutunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=41,15$, Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=38$, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=40,14$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=40,25$ ortalama puana sahiptir.

"Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi" alt boyutunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=7,5$; Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=7$; Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=7,57$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=7,25$ ortalama puana sahiptir.

"Zaman yönetimi" alt boyutunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=10,75$; Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=8,66$; Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=10,71$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=10,50$ ortalama puana sahiptir.

"Davranış düzenlemeleri" alt boyutunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=17,35$, Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=16,66$; Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=18$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=17,50$ ortalama puana sahiptir.

Toplam puanda ise Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler $\bar{x}=107,60$; Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenler $\bar{x}=99,33$; Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler $\bar{x}=104,85$ ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler $\bar{x}=103,75$ ortalama puana sahiptir.

Plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri ve toplam puan ortalamalarında Eğitim Fakültesi mezunu oğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında bütün grupların ortalamaları birbirine yakındır. Zaman yönetimi alt boyutunda ise diğer gruplar birbirine yakinken Eğitim Yüksekokulu mezunu oğretmenlerin ortalaması daha düşük bulunmuştur.

Eğitim fakültesi oğretmenlerinin kendi algılarına göre kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli algılamadığı belirlenmiştir ancak gözlem bulgularına göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

1.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, ilköğretim 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 ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri için belirlenen maddelere verdikleri yanıtlar çoğunlukla “her zaman” ve “genellikle”dir. Öğretmenlerin kendi algılarına göre, “öğrencilerle göz bağıntısı kurma”, “öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtme” ve “derse zamanında girip dersten çıkma” davranışları kendilerini en yeterli algıladıkları davranışlardır. Gözlem bulgularına göre; “alan bilgisine hâkim olma”, “öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek olma” ve “Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçme” davranışları en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir.

Öğretmenlerin kendi algılarına ve gözlem sonuçlarına göre en düşük ortalamaya sahip oldukları davranışlar benzerdir. Bunlar “planlamada bireysel farklılıklara dikkat etme”, “olumsuz davranışa karşı sınırlama getirmeyi tercih etme” ve “ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlama” davranışlarıdır. Anketten elde edilen verilere göre düşük çıkan bir madde de “öğrencilerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenleme” davranışıdır.

Öğretmenlerin plan program etkinlikleri konusundaki algılarını cinsiyetleri, alanları ve sınıf mevcutları etkilemezken; mesleki deneyimleri, sınıf düzeyleri ve mezun oldukları okullar etkilemektedir.

Mesleki deneyimlerine göre 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler 15 yıldan az çalışan öğretmenlere göre kendilerini plan program etkinlikleri konusunda daha eğilimli görmektedirler. Ayrıca 6-10 yıl ve 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler kendilerini 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerden plan program etkinlikleri konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Sınıf düzeylerine göre plan program etkinlikleri konusunda 2. sınıf öğretmenleri, 1., 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Ayrıca 3. sınıf öğretmenleri de kendilerini 1., 4., 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre daha yeterli algılamaktadır. Kısacası 2. ve 3. sınıf öğretmenleri 1., 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre plan program etkinlikleri konusunda kendilerini daha yeterli bulurken 3. sınıf öğretmenleri bir de 4. sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

Mezun oldukları okula göre plan program etkinlikleri konusunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler kendilerini Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin ilişki düzenlemeleri konusundaki eğilimleri cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, alanlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Sınıf mevcutları ve mezun oldukları okulları öğretmenlerin ilişki düzenlemeleri konusundaki eğilimlerini etkilememektedir.

Kadın öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ilişki düzenlemeleri konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Sınıf düzeylerine göre 2. ve 3. sınıf öğretmenleri kendilerini ikinci kademe öğretmenlerinden daha yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin sınıfın fiziki yapısını düzenleme konusundaki eğilimleri mesleki deneyimlerine, alanlarına, sınıf düzeylerine ve mezun oldukları okullara göre değişirken; cinsiyet ve sınıf mevcutlarına göre değişmemektedir.

Mesleki deneyimi 26 yıldan fazla olan öğretmenler 21 yıldan az olan öğretmenlere göre ve 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenler 15 yıldan az deneyime sahip öğretmenlere göre sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi konusunda kendilerini daha yeterli algılamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sürekli aynı sınıflarda ders yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziki yapısını öğrenme etkinliklerine uygun şekilde düzenleyebildiği, farklı sınıflarda ders yapan branş öğretmenlerinin ise sınıfın fiziki ortamı ile ilgili değişiklik yapmadığı ya da yapma imkanının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okutulan sınıf düzeyine ilişkin 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ikinci kademe öğretmenlerine göre kendilerini bu konuda daha yeterli algılamaktadırlar.

Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin; Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumları mezunu öğretmenlere göre kendilerini sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi konusunda daha yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır. İlişki düzenlemeleri konusunda kendilerini en yeterli algılayan grup eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler olmuştur.

Öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki algıları sınıf mevcutlarına ve mezun oldukları okullara göre farklılaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, alanları ve okuttukları sınıfların düzeyleri zaman yönetimi konusundaki algılarını farklılaştırmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda kendilerini daha yeterli algıladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler kendilerini Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden zaman yönetimi konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin davranış düzenlemeleri konusundaki algıları cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, alanlarına ve okuttukları sınıfların düzeylerine göre değişirken; sınıf mevcutlarına ve mezun oldukları okula göre değişmemektedir.

Kadın öğretmenler, 16 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ve sınıf öğretmenleri kendilerini davranış düzenleme konusunda daha yeterli görmektedirler. Ayrıca 2. ve 3. sınıf öğretmenleri de kendilerini 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre davranış düzenleme konusunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenler sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin algılarında; cinsiyetlerine ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşmamaktadır ancak mesleki deneyimlerine, alanlarına, okuttukları sınıfların düzeylerine ve mezun oldukları kurumlara göre farklılaşmaktadır.

16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Alanlarına göre sınıf öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli görmektedir. Sınıf düzeylerine göre 2. ve 3. sınıf öğretmenleri kendilerini 5. sınıf ve ikinci kademe öğretmenlerine göre daha yeterli algılamaktadırlar. Mezun oldukları kuruma göre Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler de kendilerini Eğitim Fakültesi ve diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar.

Gözlem bulgularına göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinde ve belirlenen alt boyutlarda daha yeterli olduğu görülmektedir.

Mesleki deneyimlerine göre sınıf yönetimi eğilimlerinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenen grup 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler olmuştur.

Alan ve sınıf öğretmenleri arasında plan program etkinlikleri ve zaman yönetimi açısından kayda değer bir fark gözlemlenmemesine karşın ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri açısından ve sınıf yönetimi eğilimlerinde sınıf öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Okuttukları sınıfların düzeylerine göre sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri konularında 1-5. Sınıf öğretmenlerinin ortalamaları farklı değilken ikinci kademe

öğretmenleri daha düşük olarak bulunmuştur. Toplam puan ortalamasının en yüksek olduğu gözlemlenen grup ikinci sınıf öğretmenleriyken ortalaması en düşük grup ikinci kademe öğretmenleridir.

Sınıf mevcutlarına göre özellikle sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve ayrıca sınıf yönetimi eğilimlerinde ortalaması en düşük olarak gözlemlenen grup 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler olarak saptanmıştır.

Mezun oldukları kuruma göre plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri konularında ve sınıf yönetimi eğilimlerinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenirken; sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri konularında tüm grupların ortalamaları birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir.

Anket ve gözlem bulguları karşılaştırıldığında bir kısım sonuçların benzer bir kısım sonuçların ise farklı olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre anketin sadece ilişki ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında ortalamaları yakın olmalarına rağmen kadın öğretmenler anlamlı olarak kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Gözlem bulgularına göre tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir.

Deneyim değişkenine göre anketin alt boyutlarında 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler istatistiksel olarak anlamlı şekilde kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Gözlem bulgularına göre 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler daha yüksek ortalamalara sahiptir. 20 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin durumu ankete göre farklılık göstermektedir.

Alan değişkenine göre sonuçlar aynıdır. Anket ve gözlem bulgularına göre sınıf öğretmenleri ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri boyutlarında ve sınıf yönetimi eğilimlerinde daha yüksek ortalama puana sahiptir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, anketin plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi

ve davranış düzenlemeleri boyutlarında ve toplam puanlarında 2. ve 3. sınıf öğretmenleri kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Gözlem bulgularında ise sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında 1-5. sınıf öğretmenlerinin ortalamaları arasında çok fark yokken, en düşük ortalamaya ikinci kademe öğretmenleri sahiptir. Toplam puanlarında ise en yüksek ortalamaya 2. sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ikinci kademe öğretmenlerinin sahip olduğu saptanmıştır. Anket ve gözlem bulguları benzerlik göstermektedir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre anket formunun sadece zaman yönetimi boyutunda mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin 30'dan fazla olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Gözlem bulgularına göre ise özellikle sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve toplam puanlarında 31-40 arası mevcuda sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenler kendi algılarına göre sınıf yönetiminin önemli bir etkeni olan sınıf mevcudu konusunda zaman yönetimi dışında diğer alt boyutlarda ve eğilimlerinde fark algılamamalarına rağmen gözlem bulgularına göre mevcudu az olan sınıfların öğretmenleri daha yüksek puana sahiptir.

Mezun olunan okul değişkenine göre plan program etkinlikleri ve toplam puanlarında Eğitim Enstitüsü mezunları; sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve zaman yönetimi konularında ise Eğitim Yüksekokulu mezunları kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Ancak gözlem sonuçları daha farklı bulunmuştur. Plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri ve toplam puan ortalamalarında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında ise bütün grupların ortalamaları birbirine yakındır. Eğitim fakültesi öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli algılamadığı halde gözlem bulgularında diğer gruplardan daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

1.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

✓ Öğretmenlere, özellikle de mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, sınıf yönetimi konusunda ve kendilerini yetersiz algıladıkları “planlamada bireysel farklılıklara dikkat etme, olumsuz davranışa karşı sınırlama getirmeyi tercih etme, ortaya çıkan bir sorunun çözümünde sınıfın katılımını sağlama ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortam yaratma” gibi davranışlarda gerçek örneklerle dayalı alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitim verilmesi faydalı olacaktır. Bu hizmetiçi eğitimler MEB tarafından düzenlenebileceği gibi öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı kurumlarından da hizmet içi eğitim almalarının desteklenmesi sağlanabilir.

✓ Deneyimli öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle özellikle “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri”, “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” ve “davranış düzenlemeleri” konularında rehberlik ederek senelerce geliştirdikleri sınıf yönetimi ve ders etkinlikleri ile ilgili bilgi ve uygulama birikimlerini paylaşmaları sağlanabilir.

✓ Öğretmenlere sadece hizmet içi eğitimler ile değil, sınıf yönetimi ile ilgili öğretim programları hazırlanarak kitap, CD şeklinde dağıtılarak kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Aynı zamanda sınıf yönetimi ile ilgili bilimsel yayınlar arttırılmalıdır. Öğretmenler için kütüphaneler kurularak bu yayınlara, tez araştırmalarına, kitaplara ve dergilere öğretmenlerin erişebilmesi sağlanmalıdır.

✓ Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha yeterli algılamalarını sağlamak için lisans eğitimlerindeki staj uygulamalarında sınıf yönetimi konusundaki eksiklikleri ile ilgili dönüt verilerek o konularda kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

✓ Eğitim fakültelerinde verilmekte olan sınıf yönetimi derslerinde kuramsal eğitimin gerçek sınıf ortamından örnekler ile desteklenerek, gerçek eğitim öğretim ortamları ile ilişkilendirilmesi

yapılmalıdır. Sınıf yönetimi derslerinde öğretmen adaylarına gelecekte sınıflarında karşılaşmaları muhtemel sorunları içeren gerçek hayattan kesitler izlettirilerek o durumlar karşısında ne yapmaları gerektiği önceden bildirilebilir.

✓ Alan öğretmenlerinin sınıfın fiziki yapısını eğitim öğretim etkinliklerine uygun olarak düzenleyebilmesi ve araç gereçleri daha etkili kullanabilmesini sağlamak amacıyla alan derslikleri oluşturulmalıdır.

✓ Bu araştırma il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma ile köy ve ilçelerde çalışan öğretmenlerin de sınıf yönetimi eğilimleri ve bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı araştırılmalıdır.

✓ Orta öğretim öğretmenlerinin de sınıf yönetimi eğilimleri belirlenerek ilköğretim öğretmenleri ile karşılaştırılması yapılabilir.

✓ Bu çalışmada öğretmenlerin kendi algılarına ve gözlem bulgularına göre sınıf yönetimi eğilimleri nicel veriler ile belirlenmiştir. Benzer bir araştırmaya nitel boyut eklenerek sonuçların karşılaştırılması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt (12), 1-8.*
- Ağaoğlu, E. (2004). *The opinions of teacher candidates about their own skills of claSroom management. 29th Annual Conference of ASociation for Teacher Education in Europe (ATEE) sunulan sözlü bildiri. Agrigento (İtalya): October, 23-27*
- Akar, H., Erden, T., F., Tor, D., Şahin, İ. T. (2010). "Study on Teachers' Classroom Management Approaches and Experiences" (Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma). *İlköğretim Online, 9(2), 792-806*
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akyol, H. (2000). "Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma". (Edit. Leyla Küçükahmet) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alkan, H.B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arıkan, E.,T.(2006). *Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki. Ankara Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslandaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayınevi.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (11. baskı). İstanbul: MEB Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.

- Bayındır, N.(2001) "Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, C. (1998). "Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar", *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 559.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (4. baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brooks, J. G., Brooks, M. G.(1999). "The courage to be constructivist". *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Buluç, B. (2004). *Sınıf İçi Disiplinin Sağlanmasında Kuralların Önemi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Cilt: 1, 121-144, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Burden, P. R. (1999). *Classroom Management and Discipline*. New York: John Wiley.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1998). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman,
- Clifford, H., E. (2000). *Classroom Discipline and Management* (3th edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Çakmak, M. (2001). *Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü*. Çağdaş Eğitim. (274), 22-26.
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Beyken Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi.(Edit. Şişman, M., Turan, S.). *Sınıf Yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, S.53-76
- Ekici, G. (2004). "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi." *Eğitim ve Bilim*. 29, (131), 50-60.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2001).*Sınıf Yönetimi, (Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, S.(2001) *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ertürk, S. (1997) *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Evertson, C. M., Neal, K. W. (2005). "Looking into learning-centered classrooms:Implications for classroom management". *Benchmarks for Excellence* (Edit. B. Demarest). Washington. DC: NEA.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T.,Worsham, M. E. (2006). *Classroom Management For Elementary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., Weinstein C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. America:Lawrence Erlbaum Associates , Taylor & Francis Group
- Freiberg, H., J. (2002). "Esential Skills for New Teachers". *Educational Leadership*. 59 (6), 56-60.

- Garrett, T. (2005). *Student and teacher-centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Gibbes, J. B. (2004). *Attitudes and beliefs regarding classroom management between traditionally certified and alternatively certified high school teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi? (İkinci baskı)*. (Çev. E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1993a). *Okulda Dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Gözütok, F. D. (1993b). "Disiplin sağlamada öğretmen davranışları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 703-711.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. (2. Baskı) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözütok F. D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*. (147), 21-22.
- Güleç, S ve Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi. Web: <http://www.ilkogretim-online.org.tr/> adresinden 23 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Günay, K. (2003) "*Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana, 2003.
- Gündoğdu, H.(2007). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. B. (2004), "Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi", (Edit. Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Gündüz, Y. (2001), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007).*Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. ve Marcoylides, G. A. (1990). "Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Casual Model". *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (3. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ilgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- İpşir, D. (2002). "Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini". *Milli Eğitim*. (153-154), 86-97.
- Jeanpierre, B.J. (2004). "Two urban elementary science classrooms: The interplay between student interactions and classroom management practices", *Education*, 124, 4, 664-675.
- Jones, V. F., Jones, L. S. (2007) *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. (6th edition), Boston: Allyn and Bacon
- Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Kaya, Z. (Ed). (2003), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, E. (2009). Orta öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi: İstanbul Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Krejcie, R., V., Morgan, D. W. (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*. Educational and Psychological Measurement. (30), 607-610
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association Bildirisi. Seattle,WA.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles*. Fall Teachers Education Conference'da yayınlanan bildiri. Charlston, South Carolina.
- Levin, J., Nolan, J. F. (2000). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model* (Üçüncü Baskı). USA: Allyn and Bacon. Southwest Educational Research Association'nın yıllık toplantısında yayınlanan bildiri
- Martin, N., Baldwin, B. (1994). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Southwest Educational Research Association'nın yıllık toplantısında yayınlanan bildiri. San Antonio, TX.

- Martin, N., Yin, Z. (1999). "Beliefs regarding classroom management style:Differences between urban and rural secondary level teachers." *Journal of Research in Rural Education*. 15(2). 101–105.
- Martin, N., Yin, Z. Ve Mayall H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?* Southwest Educational Research Association'nın yıllık toplantısında yayınlanan bildiri. Austin, TX.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?*. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2005). "Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi." (Edit. Emin Karip). *Sınıf Yönetimi* (5. baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık,S.155-199.
- Özden, Y. (2005). "Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi". (Edit. Emin Karip). *Sınıf Yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, S. 39-73.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Ritter, J. T. (2003). *Classroom management beliefs and practices of middle school teachers based on years of experience and teaching certification*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina.
- Rogers, C., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Macmillan/Merrill.
- Papesh, S. (2001). "Choosing Classroom Battles Wisely". *Education Digest*, 66 (5), 29-32.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağnak, M. (2007). "İlköğretim Okullarında ve Liselerde Kullanılan Disiplin Stratejilerinin Karşılaştırılması (Niğde İli Örneği)". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23 (2), 305-316.
- Sarı, H., Dilmaç, B. (2004). "Sınıf Yönetiminin Temelleri" (Edit. Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

- Sarıtaş, M (2003). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama". (Edit: Leyla Küçükahmet) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Savage, T., V., Savage, M., K. (2010). *Successful Classroom Management and Discipline: Teaching Self-Control and Responsibility*. (3. Baskı). USA: Sage publications.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). "Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile ilgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Şeker, A.(2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taş, A. (2005), "Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler". (Edit. Hüseyin Kıran). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, A., R. (2002). "Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları". *Milli Eğitim*. (155-156), 162-169.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi: Kuram ve Sorunlar*. Ankara: Çağ Matbası
- Topal, T. (2007). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Traynor, P. L. (2003). "Factors Contributing to Teacher Choice of Classroom Strategies." *Education*, 123 (3), 586-599.
- Turan, S. (2004) "Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar". (Edit. Şişman, M. ve Turan, S.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turanlı, A., S., Durmuşçelebi, M. (2006). "Factors Influencing Teachers' Disciplinary Strategies."(Öğretmenlerin Disiplin Stratejilerini Etkileyen Faktörler). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 1-12
- Tutkun, Ö., F. (2006). "Sınıf Düzeni". (Edit. Zeki Kaya). *Sınıf Yönetimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, S.235-265.

- Ural, A. ve Kılıç, İ.(2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayınevi
- Ünal, S., Ada, S.(2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ünlü, H. (2008). *Bedensel Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ve Sınıf Yönetimi Davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (4.baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no:157.
- Waters, M. (1996). *Managing Your Primary Classroom*. London: Collins Educational.
- Weinstein, C., Curran, M., Clarke, S., T. (2003). "Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action", *Theory Into Practice*,m42 (4), 269-276.
- Yağcı, E. (2004). "Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma". (Edit. Erçetin, S., S. ve Özdemir, M., Ç.). *Sınıf Yönetimi* (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, S.73-101.
- Yalçınkaya, M., Tonbul, Y. (2002), "İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler", *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.
- Yaşar, S. (2008). *Classroom Management Approaches of Primary School Teachers. (İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları)* Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, E., Çankaya, İ. (2008). *Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesi*. Elektronik sosyal bilimler dergisi, Cilt 72 (23), 274-295

EKLER	Sayfa
Ek 1. "İlköğretim Öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri" anket formu	109
Ek 2. Gözlem Formu	113
Ek 3. Veri Toplanmasına İlişkin Valilik oluru	116
Ek 4. ANOVA analizleri post hoc sonuçları	117

BÖLÜM II: SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ

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

5: "Her Zaman", 4: "Genellikle", 3: "Ara sıra", 2: "Nadiren" 1: "Hiçbir zaman", 0: "Gereksiz buluyorum"

5: "Her Zaman", 4: "Genellikle", 3: "Ara sıra", 2: "Nadiren" 1: "Hiçbir zaman", 0: "Gereksiz buluyorum"	5	4	3	2	1	0
A. PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİ						
1. İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiririm.						
2. Öğretim programına uygun öğrenci merkezli planlar yaparım.						
3. Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederim.						
4. Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçerim						
5. Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemi seçerim.						
6. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ederim.						
7. Öğrencilerin derse katılımını sağlarım.						
8. Dersimle ilgili araç gereçleri yerinde kullanırım.						
9. Etkinlikler arası geçişlerin akıcı olmasını sağlarım.						
10. Sınıfta hareketliyimdir ve sıralar arasında dolaşırım.						
11. Alan bilgisine hâkimim.						
12. Öğrencilerime anlaşılır yönergeler veririm.						
B. İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ						
13. Bütün öğrencilerime eşit davranırım.						

5: "Her Zaman", 4: "Genellikle", 3: "Ara sıra", 2: "Nadiren" 1: "Hiçbir zaman", 0: "Gereksiz buluyorum"	5	4	3	2	1	0
14. Sorularına verdiğim cevaplar öğrenciler için yeterli olur.						
15. Sözel iletimi beden dili ile desteklerim.						
16. Öğrenciler ile göz bağlantısı kurarım.						
17. Öğrencilerimi dikkatli dinlerim ve dinlediğimi jest ve mimiklerimle belli ederim.						
18. Ses tonumu uygun kullanırım.						
19. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunlarına karşı duyarlı davranırım.						
20. Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını da sağlarım.						
21. Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim.						
22. Öğrencileri derse karşı güdülerim.						
23. Öğrencilerime isimleri ile hitap ederim.						
24. Sınıfta 'lütfen', 'teşekkür ederim' gibi nezaket ifadeleri kullanırım.						
25. Sınıfta işbirlikli bir ortam yaratırım.						
26. Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğimi belirtirim.						
27. Hata yaptığımda hatamı düzeltirim.						
28. Sınıfta öğrencilerimin kendini rahatça ifade etmeleri için uygun bir ortam yaratırım.						
29. Öğrencileri aile yapısı, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerine göre tanırım.						
C. SINIFIN FİZİKİ YAPISININ DÜZENLENMESİ						
30. Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alırım.						
31. Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecektir şekilde düzenlenmesini sağlarım.						
32. Oturma düzenini oluştururken öğrencilerin isteklerini dikkate alırım.						
33. Sınıfın fiziki koşullarını (ısı, ışık, aydınlanma, renk, havalandırma, temizlik vb.) olumlu bir öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenlerim.						
D. ZAMAN YÖNETİMİ						
34. Derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarırım.						
35. Ders zamanını planladığım şekilde kullanmaya dikkat ederim.						
36. Rutin işlerimi (ödev kontrolü, sınıf defteri yazımı ve yoklama) kısa zamanda tamamlarım.						

Ek 2.

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ
GÖZLEM FORMU**

Tarih:

Süre:

Ders:

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

7. Cinsiyeti

1 () Kadın

2 () Erkek

8. Mesleki deneyimi

1 () 1-5 yıl

4 () 16-20 yıl

2 () 6-10 yıl

5 () 21-25 yıl

3 () 11-15 yıl

6 () 26 yıl ve üstü

9. Alanı

1 () Sınıf Öğretmeni

2 () Alan Öğretmeni

(Alanı:.....)

10. Okuttuğu sınıf seviyesi

1 () 1. sınıf

4 () 4. sınıf

2 () 2. sınıf

5 () 5. sınıf

3 () 3. sınıf

6 () İkinci kademe

11. Okuldaki ortalama sınıf mevcudu

1 () 20 ve altı

4 () 41- 50 arası

2 () 21-30 arası

5 () 51 ve üzeri

3 () 31-40 arası

6. En son mezun olduğu okul

1 () Eğitim Fakültesi

Bölüm

2 () Eğitim Yüksekokulu

Adı

3 () Eğitim Enstitüsü

4 () Diğer yükseköğretim kurumları (kurumu ve bölümü.....)

BÖLÜM II: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ EĞİLİMLERİ

3: Evet 2: Kısmen 1: Hayır 0: Madde, gözlemlenen ders için geçerli değil

3: Evet 2: Kısmen 1: Hayır 0: Madde, gözlemlenen ders için geçerli değil	3	2	1	0
A. PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİ				
1. İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiriyor mu?				
2. Öğretim programına uygun öğrenci merkezli plan yapıyor mu?				
3. Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ediyor mu?				
4. Kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçiyor mu?				
5. Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemi seçiyor mu?				
6. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ediyor mu?				
7. Öğrencilerin derse katılımını sağlıyor mu?				
8. Dersle ilgili araç gereçleri yerinde kullanıyor mu?				
9. Etkinlikler arası geçişlerin akıcı olmasını sağlıyor mu?				
10. Sınıfta hareketli ve sıralar arasında dolaşıyor mu?				
11. Alan bilgisine hâkim mi?				
12. Öğrencilerine anlaşılır yönergeler veriyor mu?				
B. İLİŞKİ DÜZENLEMELERİ				
13. Bütün öğrencilerine eşit davranıyor mu?				
14. Öğrenci sorularına verdiği cevaplar yeterli mi?				
15. Sözel iletilerini beden dili ile destekliyor mu?				
16. Öğrenciler ile göz bağıntısı kuruyor mu?				
17. Öğrencileri dikkatli dinliyor ve dinlediğini jest ve mimikleri ile belli ediyor mu?				
18. Ses tonunu uygun kullanıyor mu?				
19. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı sorunlarına karşı duyarlı davranıyor mu?				
20. Ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını da sağlıyor mu?				
21. Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenliyor mu?				
22. Öğrencileri derse karşı güdüyor mu?				
23. Öğrencilere isimleri ile hitap ediyor mu?				
24. Sınıfta 'lütfen, teşekkürler' gibi nezaket ifadeleri kullanıyor mu?				
25. Sınıfta işbirlikli bir ortam yaratıyor mu?				
26. Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtiyor mu?				
27. Hata yaptığında hatasını düzeltiyor mu?				
28. Sınıfta öğrencilerin kendini rahatça ifade etmeleri için uygun bir ortam yaratıyor mu?				

3:Evet 2:Kısmen 1: Hayır 0:Madde, gözlemlenen ders için geçerli değil	3	2	1	0
C. SINIFIN FİZİKİ YAPISININ DÜZENLENMESİ				
29. Sınıf içerisindeki kazaları önlemek için gerekli tedbirleri alıyor mu?				
30. Sınıf ortamının herkesin tahtayı ve birbirini görecek şekilde düzenlenmesini sağlıyor mu?				
31. Sınıfın fiziki koşullarını (ısı, ışık, aydınlanma, renk, havalandırma, temizlik vb.) olumlu bir öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenliyor mu?				
D.ZAMAN YÖNETİMİ				
32. Derse zamanında girip ve zamanında dersten çıkıyor mu?				
33. Ders zamanını planladığı şekilde kullanıyor mu?				
34. Rutin işlerini (ödev kontrolü, sınıf defteri yazımı ve yoklama) kısa zamanda tamamlıyor mu?				
35. Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaştığında dersi bölmeden müdahale ediyor mu?				
E. DAVRANIŞ YÖNETİMİ				
36. İstenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerini açık şekilde belirtiyor mu?				
37. Olumsuz bir davranış ile karşılaştığında önce yoğun göz teması ya da yanına yaklaşma gibi sözel olmayan davranış yönetimi stratejilerini uyguluyor mu?				
38. Sınıfta öğretimin akışını bozmayan sorunları görmezden geliyor mu?				
39. Sınıfta olumsuz davranışla karşılaştığında davranışın kaynağını araştırıyor mu?.				
40. Olumsuz davranışa karşı ceza verecekse sınırlama getirmeyi (hoşa giden bir uyarıcıyı ortamdaki çekme) tercih ediyor mu?				
41. Öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek oluyor mu?				
42. Öğrencileri, yapmaları beklenen davranışlardan haberdar ediyor mu?				

Ek 3. Valilik Oluru

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.71.00.22.-044/

2804

18 Şubat 2011

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

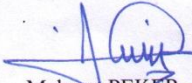
- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 12/01/2011 tarih ve 302-99/117sayılı yazısı.


İlgi (a) Yönerge kapsamında; araştırma bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünce, birden çok İli kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca sonuçlandırılması hükme bağlanmıştır.

İlgi (b) sayılı yazıda; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı/Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya Gülinay SİVRİ "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Yeterliliklerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak olmak amacıyla ekli listedeki İlimiz Merkez İlköğretim Kurumlarında Anket yapmak istediği belirtilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formu"nda, adı geçen yüksek lisans öğrencisi Derya Gülinay SİVRİ'nin "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Yeterliliklerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına kaynak olmak amacıyla ekli listedeki İlimiz Merkez İlköğretim Kurumlarında anket yapması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2011

İsmail ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 4. ANOVA analizlerinde anlamlı çıkan grupların post-hoc testleri

1. DENEYİME GÖRE ANLAMLILIK BULUNAN GRUPLARIN POST HOC ANALİZİ SONUÇLARI

Çizelge 9'a ilişkin post hoc analizi sonuçları

Plan program etkinlikleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,23464(*)	,62610	,049
		11-15 yıl	-,44320	,61112	,469
		16-20 yıl	-1,74389(*)	,73132	,018
		21-25 yıl	-1,58548	,82229	,055
		26 yıl üstü	-3,21788(*)	,74470	,000
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,23464(*)	,62610	,049
		11-15 yıl	,79144	,60589	,192
		16-20 yıl	-,50925	,72696	,484
		21-25 yıl	-,35083	,81842	,668
		26 yıl üstü	-1,98324(*)	,74042	,008
	11-15 yıl	1-5 yıl	,44320	,61112	,469
		6-10 yıl	-,79144	,60589	,192
		16-20 yıl	-1,30069	,71410	,069
		21-25 yıl	-1,14227	,80701	,158
		26 yıl üstü	-2,77468(*)	,72779	,000
	16-20 yıl	1-5 yıl	1,74389(*)	,73132	,018
		6-10 yıl	,50925	,72696	,484
		11-15 yıl	1,30069	,71410	,069
		21-25 yıl	,15841	,90146	,861
		26 yıl üstü	-1,47400	,83130	,077
21-25 yıl	1-5 yıl	1,58548	,82229	,055	
	6-10 yıl	,35083	,81842	,668	
	11-15 yıl	1,14227	,80701	,158	
	16-20 yıl	-,15841	,90146	,861	
	26 yıl üstü	-1,63241	,91235	,074	
26 yıl üstü	1-5 yıl	3,21788(*)	,74470	,000	
	6-10 yıl	1,98324(*)	,74042	,008	
	11-15 yıl	2,77468(*)	,72779	,000	
	16-20 yıl	1,47400	,83130	,077	
	21-25 yıl	1,63241	,91235	,074	

Çizelge 9'a ilişkin post hoc analizi sonuçları

İlişki düzenlemeleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,63497	,87922	,064
		11-15 yıl	-1,40836	,85818	,102
		16-20 yıl	-3,08708(*)	1,02698	,003
		21-25 yıl	-3,55689(*)	1,15473	,002
		26 yıl üstü	-2,59475(*)	1,04577	,013
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,63497	,87922	,064
		11-15 yıl	,22661	,85084	,790
		16-20 yıl	-1,45211	1,02086	,156
		21-25 yıl	-1,92192	1,14929	,095
		26 yıl üstü	-,95978	1,03976	,356
	11-15 yıl	1-5 yıl	1,40836	,85818	,102
		6-10 yıl	-,22661	,85084	,790
		16-20 yıl	-1,67871	1,00280	,095
		21-25 yıl	-2,14853	1,13327	,059
		26 yıl üstü	-1,18639	1,02202	,246
	16-20 yıl	1-5 yıl	3,08708(*)	1,02698	,003
		6-10 yıl	1,45211	1,02086	,156
		11-15 yıl	1,67871	1,00280	,095
		21-25 yıl	-,46981	1,26591	,711
		26 yıl üstü	,49232	1,16737	,673
	21-25 yıl	1-5 yıl	3,55689(*)	1,15473	,002
		6-10 yıl	1,92192	1,14929	,095
		11-15 yıl	2,14853	1,13327	,059
		16-20 yıl	,46981	1,26591	,711
		26 yıl üstü	,96214	1,28120	,453
26 yıl üstü	1-5 yıl	2,59475(*)	1,04577	,013	
	6-10 yıl	,95978	1,03976	,356	
	11-15 yıl	1,18639	1,02202	,246	
	16-20 yıl	-,49232	1,16737	,673	
	21-25 yıl	-,96214	1,28120	,453	

Çizelge 9'a ilişkin post hoc analizi sonuçları

Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi		Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi	
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	-,10756	,43322	,804
		11-15 yıl	-,28097	,42285	,507
		16-20 yıl	-,52453	,50603	,301
		21-25 yıl	-1,58124(*)	,56897	,006
		26 yıl üstü	-1,67902(*)	,51528	,001
	6-10 yıl	1-5 yıl	,10756	,43322	,804
		11-15 yıl	-,17341	,41924	,679
		16-20 yıl	-,41697	,50301	,408
		21-25 yıl	-1,47367(*)	,56629	,010
		26 yıl üstü	-1,57146(*)	,51232	,002
	11-15 yıl	1-5 yıl	,28097	,42285	,507
		6-10 yıl	,17341	,41924	,679
		16-20 yıl	-,24356	,49411	,622
		21-25 yıl	-1,30026(*)	,55840	,020
		26 yıl üstü	-1,39805(*)	,50358	,006
	16-20 yıl	1-5 yıl	,52453	,50603	,301
		6-10 yıl	,41697	,50301	,408
		11-15 yıl	,24356	,49411	,622
		21-25 yıl	-1,05671	,62375	,091
		26 yıl üstü	-1,15449(*)	,57520	,045
	21-25 yıl	1-5 yıl	1,58124(*)	,56897	,006
		6-10 yıl	1,47367(*)	,56629	,010
		11-15 yıl	1,30026(*)	,55840	,020
		16-20 yıl	1,05671	,62375	,091
		26 yıl üstü	-,09779	,63128	,877
	26 yıl üstü	1-5 yıl	1,67902(*)	,51528	,001
6-10 yıl		1,57146(*)	,51232	,002	
11-15 yıl		1,39805(*)	,50358	,006	
16-20 yıl		1,15449(*)	,57520	,045	
21-25 yıl		,09779	,63128	,877	

Çizelge 9'a ilişkin post hoc analizi sonuçları

Davranış düzenlemeleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,06914	,58656	,069
		11-15 yıl	-,50360	,57252	,380
		16-20 yıl	-1,97229(*)	,68514	,004
		21-25 yıl	-1,72196(*)	,77036	,026
		26 yıl üstü	-,97964	,69767	,161
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,06914	,58656	,069
		11-15 yıl	,56554	,56763	,320
		16-20 yıl	-,90315	,68105	,186
		21-25 yıl	-,65282	,76673	,395
		26 yıl üstü	,08950	,69366	,897
	11-15 yıl	1-5 yıl	,50360	,57252	,380
		6-10 yıl	-,56554	,56763	,320
		16-20 yıl	-1,46869(*)	,66900	,029
		21-25 yıl	-1,21836	,75604	,108
		26 yıl üstü	-,47604	,68183	,485
	16-20 yıl	1-5 yıl	1,97229(*)	,68514	,004
		6-10 yıl	,90315	,68105	,186
		11-15 yıl	1,46869(*)	,66900	,029
		21-25 yıl	,25033	,84453	,767
		26 yıl üstü	,99265	,77880	,203
21-25 yıl	1-5 yıl	1,72196(*)	,77036	,026	
	6-10 yıl	,65282	,76673	,395	
	11-15 yıl	1,21836	,75604	,108	
	16-20 yıl	-,25033	,84453	,767	
	26 yıl üstü	,74231	,85473	,386	
26 yıl üstü	1-5 yıl	,97964	,69767	,161	
	6-10 yıl	-,08950	,69366	,897	
	11-15 yıl	,47604	,68183	,485	
	16-20 yıl	-,99265	,77880	,203	
	21-25 yıl	-,74231	,85473	,386	

Çizelge 9'a ilişkin post hoc analizi sonuçları

Genel toplam			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	-4,16139	2,23062	,063
		11-15 yıl	-2,62069	2,17723	,229
		16-20 yıl	-7,86369(*)	2,60550	,003
		21-25 yıl	-9,22750(*)	2,92960	,002
		26 yıl üstü	-8,98187(*)	2,65316	,001
	6-10 yıl	1-5 yıl	4,16139	2,23062	,063
		11-15 yıl	1,54070	2,15863	,476
		16-20 yıl	-3,70230	2,58997	,154
		21-25 yıl	-5,06611	2,91579	,083
		26 yıl üstü	-4,82048	2,63791	,068
	11-15 yıl	1-5 yıl	2,62069	2,17723	,229
		6-10 yıl	-1,54070	2,15863	,476
		16-20 yıl	-5,24300(*)	2,54414	,040
		21-25 yıl	-6,60681(*)	2,87515	,022
		26 yıl üstü	-6,36118(*)	2,59292	,015
	16-20 yıl	1-5 yıl	7,86369(*)	2,60550	,003
		6-10 yıl	3,70230	2,58997	,154
		11-15 yıl	5,24300(*)	2,54414	,040
		21-25 yıl	-1,36381	3,21167	,671
		26 yıl üstü	-1,11818	2,96168	,706
	21-25 yıl	1-5 yıl	9,22750(*)	2,92960	,002
		6-10 yıl	5,06611	2,91579	,083
		11-15 yıl	6,60681(*)	2,87515	,022
		16-20 yıl	1,36381	3,21167	,671
		26 yıl üstü	,24563	3,25045	,940
	26 yıl üstü	1-5 yıl	8,98187(*)	2,65316	,001
		6-10 yıl	4,82048	2,63791	,068
		11-15 yıl	6,36118(*)	2,59292	,015
		16-20 yıl	1,11818	2,96168	,706
		21-25 yıl	-,24563	3,25045	,940

2. OKUTULAN SINIF DÜZEYİNE GÖRE ANLAMLI BULUNAN GRUPLARIN POST HOC ANALİZİ SONUÇLARI

Çizelge 11'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Plan program etkinlikleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1. sınıf	2. sınıf	-1,92935(*)	,94118	,041
		3. sınıf	-2,22742(*)	,92555	,017
		4. sınıf	-,32814	,93055	,725
		5. sınıf	,64324	,92074	,485
		İkinci kademe	-,21487	,73084	,769
		2. sınıf	1. sınıf	1,92935(*)	,94118
	3. sınıf		-,29807	,91977	,746
	4. sınıf		1,60121	,92480	,084
	5. sınıf		2,57258(*)	,91493	,005
	İkinci kademe		1,71448(*)	,72350	,018
	3. sınıf	1. sınıf	2,22742(*)	,92555	,017
		2. sınıf	,29807	,91977	,746
		4. sınıf	1,89928(*)	,90889	,037
		5. sınıf	2,87065(*)	,89884	,002
		İkinci kademe	2,01255(*)	,70305	,004
	4. sınıf	1. sınıf	,32814	,93055	,725
		2. sınıf	-1,60121	,92480	,084
		3. sınıf	-1,89928(*)	,90889	,037
		5. sınıf	,97138	,90399	,283
		İkinci kademe	,11328	,70962	,873
5. sınıf	1. sınıf	-,64324	,92074	,485	
	2. sınıf	-2,57258(*)	,91493	,005	
	3. sınıf	-2,87065(*)	,89884	,002	
	4. sınıf	-,97138	,90399	,283	
	İkinci kademe	-,85810	,69671	,219	
İkinci kademe	1. sınıf	,21487	,73084	,769	
	2. sınıf	-1,71448(*)	,72350	,018	
	3. sınıf	-2,01255(*)	,70305	,004	
	4. sınıf	-,11328	,70962	,873	
	5. sınıf	,85810	,69671	,219	

Çizelge 11'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

İlişki düzenlemeleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata
Dunnett C	1. sınıf	2. sınıf	-1,39185	1,16310
		3. sınıf	-1,67984	1,15956
		4. sınıf	,23788	1,22034
		5. sınıf	,71526	1,25702
		İkinci kademe	2,14632	1,02030
	2. sınıf	1. sınıf	1,39185	1,16310
		3. sınıf	-,28799	1,00262
		4. sınıf	1,62972	1,07233
		5. sınıf	2,10710	1,11390
		İkinci kademe	3,53817(*)	,83766
	3. sınıf	1. sınıf	1,67984	1,15956
		2. sınıf	,28799	1,00262
		4. sınıf	1,91772	1,06849
		5. sınıf	2,39510	1,11020
		İkinci kademe	3,82616(*)	,83273
	4. sınıf	1. sınıf	-,23788	1,22034
		2. sınıf	-1,62972	1,07233
		3. sınıf	-1,91772	1,06849
		5. sınıf	,47738	1,17354
		İkinci kademe	1,90844	,91547
5. sınıf	1. sınıf	-,71526	1,25702	
	2. sınıf	-2,10710	1,11390	
	3. sınıf	-2,39510	1,11020	
	4. sınıf	-,47738	1,17354	
	İkinci kademe	1,43106	,96383	
İkinci kademe	1. sınıf	-2,14632	1,02030	
	2. sınıf	-3,53817(*)	,83766	
	3. sınıf	-3,82616(*)	,83273	
	4. sınıf	-1,90844	,91547	
	5. sınıf	-1,43106	,96383	

Çizelge 11'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi		Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi	
LSD	1. sınıf	2. sınıf	-,76510	,64687	,238
		3. sınıf	-,10471	,63612	,869
		4. sınıf	,66044	,63956	,302
		5. sınıf	,43594	,63282	,491
		İkinci kademe	1,03659(*)	,50230	,040
	2. sınıf	1. sınıf	,76510	,64687	,238
		3. sınıf	,66039	,63215	,297
		4. sınıf	1,42554(*)	,63561	,025
		5. sınıf	1,20104	,62882	,057
		İkinci kademe	1,80169(*)	,49726	,000
	3. sınıf	1. sınıf	,10471	,63612	,869
		2. sınıf	-,66039	,63215	,297
		4. sınıf	,76515	,62467	,221
		5. sınıf	,54065	,61777	,382
		İkinci kademe	1,14130(*)	,48320	,019
	4. sınıf	1. sınıf	-,66044	,63956	,302
		2. sınıf	-1,42554(*)	,63561	,025
		3. sınıf	-,76515	,62467	,221
		5. sınıf	-,22450	,62131	,718
		İkinci kademe	,37615	,48772	,441
5. sınıf	1. sınıf	-,43594	,63282	,491	
	2. sınıf	-1,20104	,62882	,057	
	3. sınıf	-,54065	,61777	,382	
	4. sınıf	,22450	,62131	,718	
	İkinci kademe	,60065	,47884	,210	
İkinci kademe	1. sınıf	-1,03659(*)	,50230	,040	
	2. sınıf	-1,80169(*)	,49726	,000	
	3. sınıf	-1,14130(*)	,48320	,019	
	4. sınıf	-,37615	,48772	,441	
	5. sınıf	-,60065	,47884	,210	

Çizelge 11'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Davranış düzenlemeleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1. sınıf	2. sınıf	-1,19886	,87179	,170
		3. sınıf	-,73427	,85731	,392
		4. sınıf	,19686	,86194	,819
		5. sınıf	1,01347	,85286	,235
		İkinci kademe	,88133	,67695	,194
	2. sınıf	1. sınıf	1,19886	,87179	,170
		3. sınıf	,46459	,85195	,586
		4. sınıf	1,39572	,85661	,104
		5. sınıf	2,21233(*)	,84747	,009
		İkinci kademe	2,08019(*)	,67016	,002
	3. sınıf	1. sınıf	,73427	,85731	,392
		2. sınıf	-,46459	,85195	,586
		4. sınıf	,93113	,84188	,269
		5. sınıf	1,74775(*)	,83257	,036
		İkinci kademe	1,61560(*)	,65121	,013
	4. sınıf	1. sınıf	-,19686	,86194	,819
		2. sınıf	-1,39572	,85661	,104
		3. sınıf	-,93113	,84188	,269
		5. sınıf	,81661	,83734	,330
		İkinci kademe	,68447	,65730	,298
5. sınıf	1. sınıf	-1,01347	,85286	,235	
	2. sınıf	-2,21233(*)	,84747	,009	
	3. sınıf	-1,74775(*)	,83257	,036	
	4. sınıf	-,81661	,83734	,330	
	İkinci kademe	-,13214	,64534	,838	
İkinci kadem e	1. sınıf	-,88133	,67695	,194	
	2. sınıf	-2,08019(*)	,67016	,002	
	3. sınıf	-1,61560(*)	,65121	,013	
	4. sınıf	-,68447	,65730	,298	
	5. sınıf	,13214	,64534	,838	

Çizelge 11'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Genel toplam			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	1. sınıf	2. sınıf	-4,99247	3,31782	,133
		3. sınıf	-4,87578	3,26274	,136
		4. sınıf	,74154	3,28036	,821
		5. sınıf	3,25276	3,24578	,317
		İkinci kademe	4,19903	2,57633	,104
	2. sınıf	1. sınıf	4,99247	3,31782	,133
		3. sınıf	,11669	3,24235	,971
		4. sınıf	5,73401	3,26009	,079
		5. sınıf	8,24523(*)	3,22529	,011
		İkinci kademe	9,19151(*)	2,55046	,000
	3. sınıf	1. sınıf	4,87578	3,26274	,136
		2. sınıf	-,11669	3,24235	,971
		4. sınıf	5,61732	3,20400	,080
		5. sınıf	8,12854(*)	3,16859	,011
		İkinci kademe	9,07481(*)	2,47838	,000
	4. sınıf	1. sınıf	-,74154	3,28036	,821
		2. sınıf	-5,73401	3,26009	,079
		3. sınıf	-5,61732	3,20400	,080
		5. sınıf	2,51122	3,18674	,431
		İkinci kademe	3,45750	2,50154	,168
5. sınıf	1. sınıf	-3,25276	3,24578	,317	
	2. sınıf	-8,24523(*)	3,22529	,011	
	3. sınıf	-8,12854(*)	3,16859	,011	
	4. sınıf	-2,51122	3,18674	,431	
	İkinci kademe	,94627	2,45602	,700	
İkinci kademeye	1. sınıf	-4,19903	2,57633	,104	
	2. sınıf	-9,19151(*)	2,55046	,000	
	3. sınıf	-9,07481(*)	2,47838	,000	
	4. sınıf	-3,45750	2,50154	,168	
	5. sınıf	-,94627	2,45602	,700	

3. MEVCUDA GÖRE ANLAMLI BULUNAN GRUPLARIN POST HOC ANALİZİ SONUÇLARI

Çizelge 12'ye ilişkin post hoc analizi sonuçları

Zaman Yönetimi			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	20 altı	21-30 arası	,36186	,27368	,187
		31-40 arası	-,07942	,28230	,779
	21-30 arası	20 altı	-,36186	,27368	,187
		31-40 arası	-,44129(*)	,18372	,017
	31-40 arası	20 altı	,07942	,28230	,779
		21-30 arası	,44129(*)	,18372	,017

4. MEZUNİYETE GÖRE ANLAMLI BULUNAN GRUPLARIN POST HOC ANALİZİ SONUÇLARI

Çizelge 13'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Plan Program etkinlikleri			Ortalamalar arası fark	Standart Hata
LSD	Eğitim Fakültesi	Eğitim Yüksekokulu	-,98993	,71942
		Eğitim Enstitüsü	-2,74304(*)	,91538
		Diğer yükseköğretim kurumları	,14238	,53731
Eğitim Yüksekokulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	,98993	,71942
		Eğitim Enstitüsü	-1,75311	1,10675
		Diğer yükseköğretim kurumları	1,13230	,82200
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	2,74304(*)	,91538
		Eğitim Yüksekokulu	1,75311	1,10675
		Diğer yükseköğretim kurumları	2,88542(*)	,99801
Diğer yükseköğretim kurumları	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-,14238	,53731
		Eğitim Yüksekokulu	-1,13230	,82200
		Eğitim Enstitüsü	-2,88542(*)	,99801

Çizelge 13'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi			Ortalamalar arası fark	Standart Hata
Dunnett	Eğitim	Eğitim Yüksekokulu	-,91703(*)	,26739
C	Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-2,71196	1,76504
		Diğer yükseköğretim kurumları	,24657	,32845
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	,91703(*)	,26739
	Yüksekokulu	Eğitim Enstitüsü	-1,79493	1,77666
		Diğer yükseköğretim kurumları	1,16360(*)	,38605
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	2,71196	1,76504
	Enstitüsü	Eğitim Yüksekokulu	1,79493	1,77666
		Diğer yükseköğretim kurumları	2,95853	1,78687
	Diğer	Eğitim Fakültesi	-,24657	,32845
	Yüksek	Eğitim Yüksekokulu	-1,16360(*)	,38605
	Eğitim	Eğitim Enstitüsü		
	kurumları		-2,95853	1,78687

Çizelge 13'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Zaman Yönetimi			Ortalamalar arası fark	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
LSD	Eğitim	Eğitim	-,71873(*)	,29556	,015
	Fakültesi	Yüksekokulu	-,60897	,37607	,106
		Eğitim Enstitüsü			
		Diğer	-,34698	,22075	,117
		yükseköğretim kurumları			
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	,71873(*)	,29556	,015
	Yüksekokulu	Eğitim Enstitüsü	,10976	,45469	,809
		Diğer			
		yükseköğretim kurumları	,37175	,33771	,272
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	,60897	,37607	,106
	Enstitüsü	Eğitim	-,10976	,45469	,809
		Yüksekokulu			
		Diğer	,26199	,41002	,523
		yükseköğretim kurumları			
	Diğer	Eğitim Fakültesi	,34698	,22075	,117
	yükseköğreti	Eğitim	-,37175	,33771	,272
	m kurumları	Yüksekokulu			
		Eğitim Enstitüsü	-,26199	,41002	,523

Çizelge 13'e ilişkin post hoc analizi sonuçları

Toplam puan			Ortalamalar arası fark	Standart Hata
Dunn	Eğitim	Eğitim Yüksekokulu	-4,57012	2,55589
ett C	Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-9,51566(*)	3,25209
		Diğer yükseköğretim kurumları	-1,03279	1,90892
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	4,57012	2,55589
	Yüksekokulu	Eğitim Enstitüsü	-4,94553	3,93198
		Diğer yükseköğretim kurumları	3,53733	2,92033
	Eğitim	Eğitim Fakültesi	9,51566(*)	3,25209
	Enstitüsü	Eğitim Yüksekokulu	4,94553	3,93198
		Diğer yükseköğretim kurumları	8,48287(*)	3,54568
	Diğer	Eğitim Fakültesi	1,03279	1,90892
	yükseköğretim kurumları	Eğitim Yüksekokulu	-3,53733	2,92033
		Eğitim Enstitüsü	-8,48287(*)	3,54568