



**T.C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ**  
**SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahmet AYDOĞDU**

**ŞANLIURFA - 2015**



**T.C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ**  
**SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahmet AYDOĞDU**

**Danışman:**

**Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL**

**ŞANLIURFA-2015**

**T. C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 125215010 numaralı Ahmet AYDOĞDU'nun hazırladığı "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri" konulu tezli yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 03/06/2015 tarihinde, saat 13:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

03/06/ 2015

(Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL



Üye  
Yrd. Doç. Dr. Mürşet ÇAKMAK



Üye  
Yrd. Doç. Dr. Serkan UÇAN



Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

8.../.../2015

Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM  
Enstitü Müdürü ✓



**Not:** Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

**T.C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 125215010 no'lu **Yüksek Lisans** öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri" konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntılann bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin bu tezde yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, bu tezimin ve diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

  
30/07/2015

Ahmet AYDOĞDU

**İLETİŞİM ADRESİ** :

Hamidiye Mah. 271. Sok. Aydoğdu Apt. No:3  
Şanlıurfa/Haliliye

**Tlf:** 0.554 567 57 76

**e-mail :** ahmetaydogdu86@gmail.com

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, Harran Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini araştırmaktır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem tartışılarak araştırmanın amacı ve önemi betimlenmiştir. İkinci bölümde sınıf yönetiminin kavramsal çerçevesi ve sorunsalın arka planı irdelenmiştir. Araştırma yönteminin ele alındığı üçüncü bölümde evren, örneklem, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları sunulmuş ve tartışılarak yorumlanmıştır. Beşinci bölümde ise araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans tezimin her aşamasında bana rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e; yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Refik BALAY, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya; araştırma verilerinin toplanması sürecinde yardımcı olan tüm Harran Üniversitesi öğretim elemanları ve öğrencilerine içten teşekkürler ediyorum.

Ahmet AYDOĞDU

Haziran 2015

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>KISALTMALAR</b> .....	VII
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	VIII
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	X
<b>SİMGE LİSTESİ</b> .....	XI
<b>ÖZET</b> .....	XII
<b>ABSTRACT</b> .....	XIII
<b>1. BÖLÜM</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Problem</b> .....	1
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b> .....	3
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b> .....	4
<b>1.4. Sayıtlar</b> .....	5
<b>1.5. Sınırlılıklar</b> .....	6
<b>1.6. Tanımlar</b> .....	6
<b>2. BÖLÜM</b> .....	8
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	8
<b>2.1. Sınıf Yönetiminin Temelini Oluşturan Kavramlar</b> .....	8
2.1.1. Yönetim ve Yönetici.....	8
2.1.2. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi.....	8
<b>2.2. Sınıf Yönetimi</b> .....	9
2.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı.....	10
2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	11
2.2.2.1. Davranışçı Yaklaşım.....	12
2.2.2.2. Geleneksel Yaklaşım.....	12

2.2.2.3.Rehberlik Yaklaşımı.....	12
2.2.2.4.Etkili Öğretmenlik Yaklaşımı.....	12
2.2.2.5.Çağdaş Yaklaşım.....	13
2.2.2.6.Yaklaşımların Bütünleştirilmesi.....	13
2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	13
2.2.3.1.Tepkisel Model.....	14
2.2.3.2.Önlemsel Model.....	14
2.2.3.3.Gelişimsel Model.....	14
2.2.3.4.Bütünsel Model.....	14
2.2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler.....	15
2.2.4.1.Çevre.....	15
2.2.4.2.Akran Grubu.....	15
2.2.4.3.Aile.....	16
2.2.4.4.Okul.....	16
2.2.4.5.Sınıf Ortamı.....	17
2.2.4.6.Program.....	18
2.2.4.7.Öğrenci.....	19
2.2.4.8.Öğretmen.....	19
2.2.4.9.Öğretim Yaşantılarının Oluşturulması.....	20
2.2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	21
2.2.5.1.Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni.....	22
2.2.5.1.1. Sıcaklık.....	22
2.2.5.1.2. Işık.....	22
2.2.5.1.3. Havalandırma ve Temizlik.....	23
2.2.5.1.4. Renk.....	23
2.2.5.1.5. Gürültü.....	23
2.2.5.1.6. Öğrenci Sayısı.....	24
2.2.5.1.7. Öğrencilerin Oturma Düzeni.....	25
2.2.5.2.Plan Program Etkinlikleri.....	25
2.2.5.3.Zaman Yönetimine Yönelik Etkinlikler.....	27
2.2.5.4.Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi.....	28
2.2.5.4.1. Kural Koyma ve Uygulama.....	28
2.2.5.4.2. İletişim.....	29

2.2.5.5.Davranış Düzenlemelerine Yönelik Etkinlikler.....	32
2.2.5.5.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	35
2.2.5.5.2. Disiplin.....	38
2.2.6. Öğretmen Yeterliliği ve Sınıf Yönetimi.....	39
2.2.7. Yüksek Öğrenim ve Öğretim Elemanları.....	41
2.2.8. Sınıf Yönetimi ile İlgili Öneriler.....	43
2.2.9. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	45
<b>3. BÖLÜM.....</b>	<b>52</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2. Araştırmanın Evreni.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3. Araştırmanın Örneklemi.....</b>	<b>53</b>
<b>3.4. Veri toplama Aracı.....</b>	<b>53</b>
<b>3.5. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>55</b>
<b>3.6. Verilerin Analizi.....</b>	<b>55</b>
<b>4. BÖLÜM.....</b>	<b>56</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>56</b>
4.1.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	56
4.1.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	58
<b>4.2. Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etki Eden Öğretim Elemanlarıyla İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumları.....</b>	<b>63</b>
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	63
4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	64
4.3.3. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	64



4.3.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	66
4.3.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	67
4.3.6. Pedagojik Formasyon Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	67
4.3.7. Akademik Yayım Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	69
4.3.8. Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	70
4.3.9. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Eğitimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	72
4.3.10. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	72
<b>4.4. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleriyle İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular Ve Yorumları.....</b>	<b>73</b>
4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	73
4.4.2. Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları...	75
4.4.3. Öğrencilerin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları...	75
4.4.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları...	76
4.4.5. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları...	77
4.4.6. Öğrencilerin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	78

4.4.7.Öğrencilerin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	80
4.4.8.Öğrencilerin Derslere Devam Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	81
<b>5. BÖLÜM.....</b>	<b>83</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>83</b>
<b>5.1. Sonuçlar.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>88</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>95</b>
<b>EK 1: Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Öğretim Elemanı Ölçek Formu.....</b>	<b>95</b>
<b>EK 2: Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Öğrenci Ölçek Formu.....</b>	<b>98</b>
<b>EK 3: İzin.....</b>	<b>101</b>

## KISALTMALAR

<b>Akt</b> .....	Aktaran
<b>MEB</b> .....	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MYO</b> .....	Meslek Yüksekokulu
<b>SYÖ</b> .....	Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği
<b>vd</b> .....	ve diğerleri
<b>vb</b> .....	ve benzeri
<b>YÖK</b> .....	Yüksek Öğretim Kurulu
<b>Öğr. El.</b> .....	Öğretim Elemanı

## TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 1.</b> Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği'nin Puan Aralıklarına İlişkin Bilgiler.....	54
<b>Tablo 2.</b> Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	56
<b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	58
<b>Tablo 4.</b> Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
<b>Tablo 5.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 6.</b> Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 7.</b> Akademik Unvan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	65
<b>Tablo 8.</b> Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	66
<b>Tablo 9.</b> Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	67
<b>Tablo 10.</b> Pedagojik Formasyon Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 11.</b> Akademik Yayım Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	69
<b>Tablo 12.</b> Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	71
<b>Tablo 13.</b> Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Eğitimi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 14.</b> Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 15.</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin Öğrenim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 17.</b> Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	76
<b>Tablo 18.</b> Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	76
<b>Tablo 19.</b> Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	77

<b>Tablo 20.</b> Öğrencilerin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre ANOVA	
Sonuçları.....	79
<b>Tablo 21.</b> Öğrencilerin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre ANOVA	
Sonuçları.....	80
<b>Tablo 22.</b> Öğrencilerin Derslere Devam Durumu Değişkenine Göre ANOVA	
Sonuçları.....	81

## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Şekil 1.</b> İletişimin Öğeleri.....	29

## SİMGE LİSTESİ

<b>ANOVA</b> .....	Varyans Analizi
<b>F</b> .....	Varyans
<b>N</b> .....	Evren
<b>n</b> .....	Örneklem
<b>p</b> .....	Anlam Düzeyi
<b>Sd</b> .....	Serbestlik derecesi
<b>SPSS</b> .....	Statistical Package for the Social Sciences
<b>Ss</b> .....	Standart sapma
<b>t</b> .....	t-Testi
$\bar{X}$ .....	Aritmetik Ortalama
<b>%</b> .....	Yüzde

## ÖZET

### ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ

Bu araştırma Harran Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesi'nde görev yapan 274 öğretim elemanı ve aynı dönemde bu üniversitede öğrenim gören 816 öğrenciden elde edilmiştir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek üzere Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kendilerini değerlendirmek üzere öğretim elemanlarına ve derslerine giren öğretim elemanlarını değerlendirmek üzere öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için Kolmogorov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında ikili gruplar için bağımsız t-Testi, ikiden fazla grupların analizinde ANOVA-Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının görüşlerine göre yüksek düzeyde; öğrenci görüşlerine göre ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü ve akademik yayım değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken; akademik unvan, pedagojik formasyon, haftalık ders yükü, sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi ve sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri; öğrencilerin öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, okul türü, genel not ortalaması ve derslere devam durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf, Sınıf Yönetimi, Öğretim Elemanı, Pedagoji, Pedagojik Formasyon



## **ABSTRACT**

### **THE LEVEL OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF LECTURERS**

This research was conducted to examine the level of classroom management skills of lecturers working in Harran University. Research data were gathered from 274 lecturers and 816 students by using descriptive survey method in 2013-2014 educational year.

Classroom Management Competency Scale was used to determine the level of classroom management skills of lecturers. Scale was applied to the lecturers for evaluating themselves and to students for evaluating their lecturers. Data gathered in this research were analyzed by Spss software. In evaluating data, percentage, numbers, mean and standart deviation were used as descriptive statistical methods. Kolmogorov Smirnov Normality test was carrid out for variables. In the analysis of data, parametric tests like Independent t-Test and One way ANOVA were also used.

The analysis has indicated that the lecturers believe that their level of classroom management skills is high; according to student, it is, however, medium. The beliefs of lecturers and students about the level of classroom management skills of lecturers were found to be different significantly. On the other hand, the level of classroom management skills of lecturers was not differentiated significantly in terms of variables such as gender, marital status, seniority, school and academic publications, but it was differentiated significantly in terms of variables such as academic degree, pedagogic formation, weekly work load, course-seminar about classroom management and reading books about classroom management.

The students' belief on lecturers' classroom management competency level showed no significant difference in terms of variables such as weekly work load, total number of classroom attendance, level of classroom, educational knowledge of students. It was however differentiated in terms of variables such as gender, school, overall grade point averages and attendance.

**Keywords:** Classroom, Classroom Management, Lecturer, Pedagogy, Pedagogical Formation

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

Eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir. Kalkınmanın, gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşmanın tek yolu eğitimidir ve eğitimin temel malzemesi insandır (İlgar, 2000). İnsanoğlu, varoluşundan bu yana biriktirdiği bilgi ve deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarmayı içgüdüsel olarak görev bilmiştir. Bu amaçla birikimini planlı bir şekilde okullar ve öğretmenler aracılığıyla kuşaklarına aktarmıştır (Tutkun, 2007). Eğitim, geçmiş zamanda olduğu gibi bugün de toplumların ve bireyin yaşadığı vazgeçilmez süreçlerden biridir.

Eğitimle ilgili tüm verilere bakıldığında; eğitimin fonksiyonel olarak kişide istenilen davranışı oluşturan, yaşayarak veya yaşatılarak kazandırılabilen, önceden saptanan amaçlara uygun ve insana özgü davranışlar silsilesi olduğu görülür. Bu davranışların bir süreç ekseninde şekillenmesi söz konusudur. Yani eğitimsel faaliyetler bir süreci ifade eder. Buna göre süreci “başlangıç ve bitiş noktaları arasında geçen her türlü etkileşimsel nitelikli zaman dilimi” olarak tanımlamak mümkündür (Dilci, 2011). Tüm zamanlarda eğitim; birey ve toplum için vazgeçilmez süreçler içeren dinamik bir olgu olarak varlığını sürdürmüştür. Eğitim herkesin bir şekilde (öğrenci, veli, yönetici, öğretmen vb.) ilişkili olduğu bir olgudur (Şirin, 2010). Bu ilişkilerden öğrenci ile öğretmen etkileşiminin en yoğun gerçekleştiği ortam ise sınıftır. Eğitim kurumlarındaki sınıflar da bazı ortak özellikleri olan bireylerden oluşturulmuş topluluklardır ve bu topluluklara belirli zaman dilimi içerisinde verilecek planlı eğitimin amacına ulaşması, iyi bir sınıf yönetimi becerisi gerektirmektedir.

Ülkemizde sınıf yönetiminin öğretmenlik programlarında ayrı bir ders olarak ele alınması 1997'den sonra gerçekleşmiştir. Yapılan çalışmalar, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda güçlük çektiklerini göstermektedir. Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrenmeye yöneltmede başarısız olurlar. Bu durum öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkiler. Etkili sınıf yönetiminin olmadığı sınıflarda bu durum öğrenciyle beraber öğretmeni de olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin başarısı ve öğretmenin iş tatmini sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Etkili sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma, öğretme öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirmelerine önem verilmelidir. Ülkemizde sınıf yönetimi konusu, tüm öğretmen yetiştiren okullarda zorunlu ders haline gelmiştir (Erden, 2005). Okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerde, öğretmenlik meslek bilgisi açısından yeterlilik aranmaktadır. Öğretmenlik bir meslektir ve öğretmenlik mesleğinin devlet okullarında sürdürülebilmesi, öğretmenlerin bu göreve atanmasıyla olmaktadır. Öğretmenlerin atama ve nakil işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Eğitimin niteliğini artırma açısından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretmen atamasına esas olmak üzere, 1986 tarih ve 19004 sayılı "İlk Defa Devlet Kamu Hizmeti ve Görevlerine Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları Genel Yönetmeliği" uyarınca sınav yapılması gerekmektedir. Bu sınav sorularının, 2842 sayılı ve 1983 tarihli kanunun 13. Maddesi "Öğretmen ve adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" hükmüne dayalı olarak belirlenmesi gerekir (Gürsel, 2007). Görüldüğü gibi MEB'e bağlı kurumlarda görev yapmak isteyen öğretmen adaylarında pedagojik formasyon şartı aranmaktadır. Buna benzer şekilde, Türk yükseköğretim sisteminde öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasında alan bilgisinin yanı sıra öğretim bilgi ve becerilerine de sahip olmalarının önemli görülmesi nedeniyle, Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 35. maddesine göre lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerine "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerini almalarının gerekli görüldüğü bir uygulama başlatılmıştır. Bu dersler, 1999–2000 yılından itibaren 2006–2007 öğretim

yılına kadar zorunlu olarak sürdürülmüştür. Ancak, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 17.03.2006 tarih ve 973-5551 sayılı yazısı ile öğrencilerin doktora öğrenimi aşamasında bu dersleri alıp almamaları, her üniversitenin kendi senatolarının kararına bırakılmıştır (Kürüm, 2007).

Sınıf yönetimi, pedagojik formasyon eğitimi kapsamında kazandırılan bir beceridir. Fakat YÖK'e bağlı örgün eğitim kurumlarından olan üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarında pedagojik formasyon şartı aranmamakta, sadece son yıllarda bazı doktora programlarında bu eğitim verilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bir kısmı sınıf yönetimi hakkında bilgi ve beceriye sahip bir şekilde görev yaparken, büyük bir kısmı da zorunluluk söz konusu olmadığından bu eğitimi almadan görev yapmaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini ölçme ve bu becerilerini etkileyen faktörleri ortaya koyma ihtiyacı doğurmaktadır.

Sınıf yönetimi, öğretmenler üzerinde her ne kadar çok çalışılmış bir konu olsa da, bugün mesleklerinin bir ayağının araştırma iken diğer ayağının öğretmenlik olduğunu unuttuğumuz, üniversitelerde derslere girmeleri zorunlu olan öğretim elemanları üzerinde pek çalışılmamış bir konudur. Bu araştırma ile öğretim elemanlarının öğretmenlik yönlerine dikkat çekerek ve sınıf yönetimi becerilerini ele alarak söz konusu boşluğun bir ölçüde doldurulması beklenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının;
  - a) Cinsiyetlerine,
  - b) Medeni durumlarına,
  - c) Akademik unvanlarına,
  - d) Kıdemlerine,
  - e) Görev yaptıkları okul türlerine,

- f) Pedagojik formasyon eğitimine sahip olmalarına,
  - g) Akademik yayımlarına
  - h) Haftalık ders yüklerine
  - i) Sınıf yönetimi ile ilgili kurs, seminer vb. bir eğitim almış olmalarına
  - j) Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumuş olmalarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, araştırmaya katılan öğrencilerin;
- a) Cinsiyetlerine,
  - b) Öğrenim gördükleri okul türlerine
  - c) Öğrenim türlerine
  - d) Sınıf düzeylerine
  - e) Sınıf mevcutlarına
  - f) Genel not ortalamalarına
  - g) Haftalık ders yüklerine
  - h) Derslere devam durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitimle ilgili önemli sorunlar yaşanmaktadır. Kalkınmakta olan toplumlarda eğitim; kalkınmanın bir sonucu değil, temel itici gücü olarak görülmelidir. Bu yüzden toplumumuzdaki sorunları, eğitim sistemimizdeki sorunlardan bağımsız düşünmek de doğru bir yaklaşım değildir. Ekonomik, sosyal ve kültürel yönden güçlü bir toplum olabilmek ve ayakta durabilmek ancak eğitimle sağlanabilir. Bunun için de eğitimcilere ve eğitimi yönetenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitim sorunlarına duyarlı, sorunları ve çözüm yollarını bilen, bu noktada üzerine düşecek görevleri yerine getirebilecek eğitim yöneticileri ve eğitimciler toplumun geleceği için ümit ışığıdır (İlgar, 2000).

Günümüz toplumlarında bireysel veya toplumsal, birden bire veya azar azar, hemen her alanda sürekli bir değişim söz konusudur. Değişimle birlikte toplumun var olan dengesi bozulur ve yeni bir denge kurulur. Bu süreçteki uyumsuzluk da eğitim

aracılığıyla giderilebilir. Bu sebepten, eğitim programlarında yeniden dzenleme yapma ihtiyacı kendiliğinden ortaya çıkar. GemiŖte yapılan dzenlemelere bakmak gerekirse zorunlu eğitimin beŖ yıldan sekiz yıla çıkarılması, buna bağlı olarak eğitim fakültelerinde sınıf ve branŖ oğretmeni yetiŖtiren bölümlerin programlarında deđiŖiklikler yapılması, tüm derslerin programlarının içeriğinde deđiŖiklik yapılması, eŖitli derslerle ilgili kaynak oğretim materyallerinin hazırlanması, eğitim fakültelerinde oğretim elemanı yetiŖtirmek için yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası için yurt dıŖına elemanların gönderilmesi, pedagojik formasyon programlarına yeni dzenlemelerin getirilmesi gibi örnekler toplumsal geliŖme ve deđiŖmenin bir sonucu olarak ortaya ıkmıŖtır (nal ve Ada, 2003). Üniversitelere oğretim elemanlarının yetiŖtirilmesi kapsamında, bazı doktora programlarında pedagojik formasyon eğitimi verilmeye baŖlanmıŖtır. Doktora programlarındaki bu deđiŖimin amacı, oğretim elemanlarının oğretmenlikle ilgili bazı yeterliklere sahip olması gerektiği kanısına varılmasıdır. Ancak daha önceki yıllarda doktora eğitimi almıŖ oğretim yeleri veya hiç doktora eğitimi almamıŖ oğretim görevlisi ve okutman gibi yardımcı oğretim elemanları, pedagojik formasyon eğitimine sahip olmadan üniversitelerde derslere girmektedir.

Bu araŖtırma ile üniversitelerde oğretmenlik görevini stlenmiŖ oğretim elemanlarının kendi grŖlerine ve ğrenci grŖlerine göre sınıf yönetimi beceri düzeyleri belirlenmeye alıŖılmakta, ayrıca oğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bazı deđiŖkenlere göre anlamlı Ŗekilde farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye alıŖılmaktadır. Böylece bu araŖtırmanın, sınıf yönetimi ve özellikle üniversitelerde sınıf yönetimi konusunda eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı, üniversitelerde görev yapan oğretim elemanlarına sınıf yönetimi kavramı üzerinde farkındalık ve duyarlık yaratacağı umulmaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. AraŖtırmanın örneklemini araŖtırmanın evrenini temsil edebilecek niteliktedir.
2. AraŖtırmaya katılan oğretim elemanları ve öğrenciler, verileri toplamak için uygulanan sınıf yönetimi ölçeğini samimi Ŗekilde cevaplandırmıŖlardır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Şanlıurfa ilindeki Harran Üniversitesi ile
2. 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Harran Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrenciler ile
3. Sınıf yönetimi becerilerini ölçen ölçek maddeleri ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanan veriler ile
4. Toplanan sayısal verilerin güvenilirlik ve geçerliği, veri toplamada kullanılan yöntemlerin özellikleri ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Bireyin zihinsel, sosyal ve beceriye dayalı kişisel yeteneklerinin toplumun kültür ve değerlerine uygun olarak geliştirilmesi ve onların gelecekteki toplumsal ve mesleki rollere hazırlanması için girişilen bütün çabalarıdır (Eskicumalı, 2002).

**Yönetim:** Belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir (İlgar, 2000).

**Sınıf:** Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirildiği fiziki, psikolojik ve sosyal özelliklere sahip, okulun bir alt birimidir (Çelik, 2011).

**Sınıf Yönetimi:** Öğretim sırasında, öğretmenin öğrencilerini belli birtakım kurallara ve kişisel anlayışına göre amaca kısa ve düzenli yoldan, sağlıklı bir biçimde götürmesidir (Binbaşoğlu, 1994).

**Öğretmen:** Kendisine verilen kültürel içeriği, öğrenme ortamları düzenleyerek öğrencilere aktaran ve onlarda davranış değişikliği oluşturan kişidir (Tutkun, 2007).

**Öğretim Elemanı:** Üniversitelerde görev yapmakta olan tüm akademik personeli (Profesörleri, doçentleri, yardımcı doçentleri, öğretim görevlilerini, okutmanları) kapsamaktadır (Karakütük vd, 2008). Derslere girme

zorunlulukları olmayan araştırma görevlileri, uzmanlar, eğitim-öğretim planlamacıları ve çevirmenler araştırmada bu tanımın dışında kalmışlardır.

**Pedagojik Formasyon:** Öğretmen adaylarına, öğretmenlikle ilgili meslek derslerini vermeyi ve staj uygulamalarını kapsayan eğitimidir (Erjem, 1998).



## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınıf yönetimi konusunda yapılmış kuramsal araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Sınıf Yönetiminin Temelini Oluşturan Kavramlar

Sınıf yönetimi konusunun daha iyi anlaşılabilmesi için yakından ilgili olduğu yönetim, yönetici, eğitim yönetimi, okul yönetimi konularına değinmek gerekmektedir.

##### 2.1.1. Yönetim ve Yönetici

Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir. Tanımdaki “planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol” terimleri yönetimin bir süreç, “sistematik ve bilinçli bir biçimde maharetle uygulanması” ifadesi yönetimin bir sanat, “kavram, ilke, teori, model ve teknikler” ifadesi de yönetimin bir bilim olduğunu belirtmektedir (İlgar, 2000). Yönetimin özünde insanı etkilemek vardır. Sınıf yönetimi de büyük ölçüde sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2008).

Yönetici ise belli bir zaman dilimi içerisinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, araç-gereç gibi üretim araçlarını bir araya getiren ve bunlar arasında uyumu sağlayan kişidir. Öğretmen, öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de üstlenmelidir. Sınıf ortamında öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmasını ve başarılı olmasını sağlayan, bu amaçla önemli görevler üstlenen kişidir (İlgar, 2000).

##### 2.1.2. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya

da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (İlgar, 2000). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2007). Bu politika ve kararların uygulanması eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç-gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 2000).

Eğitim sisteminin temelinde eğitim kurumları, yani okullar vardır. Okul yönetimi de, eğitim yönetiminin okullarda uygulanmasıdır. Okul yöneticiliğinin temel görevi okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatmaktır ve bunu gerçekleştirecek kişiler başta okul müdürü ve diğer çalışanlardır. Okul yöneticiliği kendi içinde; anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul yöneticiliği gibi bölümler altında incelenebilir. Her basamaktaki eğitim kurumlarının amaçlarının, işgörenlerinin ve öğrencilerinin farklılığı, yönetilmesinde de farklılığa yol açmaktadır. Ancak, yönetsel ilkelerin bilinmesi ve uygulanması her basamaktaki eğitim kurumlarında temelde aynıdır (İlgar, 2000).

## **2.2. Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999). Bu nedenle yönetim çalışmaları, okul içerisinde eğitim-öğretim etkinliğinin üretildiği “sınıf” düzeyinden başlamalıdır (Ağaoğlu, 2007).

Eğitim sistemine yönelik toplumsal beklentiler, örgütsel düzeyde okula ve bireysel düzeyde ise okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelir (Taymaz, 2007). Bu noktada öğretmen, öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirme temel görevini yerine getirirken öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi

görevleri de üstlenir. Tüm bu görevlerin belli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisi gerektirir. Günümüzde öğretim ortamındaki uyarıcıların zenginleşmesi, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarının toplumsal değişmeye paralel olarak farklılaşmasından dolayı sınıf düzeninin sağlanması ve etkili bir sınıf yönetimi için genel psikoloji, sosyal psikoloji, yönetim, öğrenme ve öğretme alanlarında yapılan çalışmaların eğitim ortamına uyarlanması ve yeni yöntemler geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaçlar, sınıf yönetiminin ayrı bir çalışma alanı olarak gelişmesine neden olmuştur (Erden, 2005).

Okul, her şeyden önce bir eğitim yuvasıdır. Okulda ve sınıfta yapılacak her şeyin öğrenciyi geliştirecek bir eğitim ortamı içinde yapılması gerekir (İlgar, 2000). Sınıf yönetimi, bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreçtir ki sınıf yöneticiliğinin belirli bir bilimsel emek ve uğraş verilmeden kişisel beceriler kullanılarak yapılabilmesi mümkün değildir (Erdoğan, 2008). Eğitimcilerin sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmeleri için sınıf yönetimi alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

### **2.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı**

Sınıflar, öğretimle ilgili içeriğin sunulduğu, sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, bireyin toplumsallaştığı bir tür davranış değiştirme merkezidir (Ünlü vd, 2009). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2008). Bu bağlamda sınıf yönetiminin birçok tanımı mevcuttur. Bunlardan bazıları:

İlgar'a (2000) göre, eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi adı verilir.

Balay'a (2012) göre sınıf yönetimi; etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesidir.

Erdoğan (2008) ise sınıf yönetimini, sınıfı belirli amaçlara ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatı olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlardan yola çıkarak sınıf yöneticisini, yani öğretmeni tanımlamak mümkündür. Sınıf yöneticisi, bir zaman dilimi içinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir birleşimi ve uyumlaşmayı sağlayan; sınıf sistemi içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri kuran kişidir (Erdoğan, 2008).

Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmektedir. Sınıfın atmosferi-havası olarak adlandırılan psikolojik ortam bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Öğretmenin öğrencilerini iyi tanımaya çalışması, davranışlarında tutarlı ve istikrarlı olması, onları önce insan sonra öğrenci olarak kabul etmesi, adaletli olması vb. birçok şey olumlu psikolojik ortamı yaratmaya yönelik hususlardır (İlgar, 2000). Öğrencilerin bazı dersleri sevmemesi, bazı derslere katılmaması, başarısız olması, öğrendiklerinin ne işe yarayacağını farkında olmaması gibi olumsuzlukların nedenlerinden biri de sınıfın iyi yönetilmemesidir (Ünal ve Ada, 2003).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi, insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olması, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olması gerekir (Aydın, 2007). Sınıf yönetiminde başarı için, öğretmenlerin sınıf yönetme ilke ve stratejilerini bilmeleri ve kullanmaları gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin davranış bilimleri, yönetim bilimleri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekir (Ünal ve Ada, 2003). Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini arttırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır. Yani sınıf yönetimi ile öğretimin niteliği iki yönlü ilişki içerisinde (Erden, 2005).

### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

Bu başlık altında, literatürde geçen sınıf yönetimi yaklaşımlarına değinilmiştir.

### **2.2.2.1.Davranışçı Yaklaşım**

Davranışçı yaklaşımda; sınıf ortamındaki olumsuz öğrenci davranışlarının pekiştirme, model olma ve ceza gibi davranışçı yöntemlerle değiştirilmesi temel alınmaktadır. Bu yaklaşım etkili bir şekilde kullanılabilirse özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağı öğrencilerinin olumsuz davranışlarını düzeltmek mümkündür. Ancak ülkemizde öğretmenlerin genelde bu yaklaşımla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklı olarak ceza tekniğine başvurulmakta ve bu tekniğin yanlış kullanılması sonucunda çocukların okula karşı tutumları giderek olumsuzlaşmaktadır (Erden, 2005).

### **2.2.2.2.Geleneksel Yaklaşım**

Geleneksel yaklaşım, öğretmen merkezli yaklaşımdır. Sınıf içi yaşantılarda öğretmen etken, öğrenci edilgen bir konumdadır. Sınıf içi kurallar katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Daha çok öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenen bu yaklaşım, demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmaz (Aydın, 2007).

### **2.2.2.3.Rehberlik Yaklaşımı**

Rehberlik yaklaşımında öğrencilerin olumsuz davranışlarının düzeltilmesinde öğretmen önemli rol oynar. Öğretmenin, öğrenciye psikolojik rehberlik yapması amaçlanır. Bu amaçla, öğretmenler kısa bir eğitim alarak, sınıf ortamında istenmeyen davranışta bulunan öğrencilerin sorunlarını anlamaya çalışır, onlara kendilerini daha iyi anlamaları, yetişkinlerle işbirliği yapmaları ve daha üretici olmaları için yardımcı olur (Erden, 2005).

### **2.2.2.4.Etkili Öğretmenlik Yaklaşımı**

Rehberlik yaklaşımında “Öğrencinin olumsuz davranışı karşısında öğretmen ne yapmalı?” sorusuna cevap aranırken bu yaklaşımda “Öğrencilerin olumsuz davranışları nasıl önlenir?” sorusuna cevap aranır. Etkili öğretmenlik davranışları sergileyen öğretmen sınıfında öğrencileriyle ilgili disiplin problemi yaşamaz (Erden, 2005).

### **2.2.2.5.Çağdaş Yaklaşım**

Çağdaş yaklaşım, insanı temel alan yaklaşımdır. Çağdaş sınıf yönetiminin merkezinde de öğrenci bulunur. Sınıfta otorite yerine etkileşim söz konusudur (Ünal ve Ada, 2003). Katılımcı ve esnek yapılandırılmış olan çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı; öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıf kuralları, öğretim yöntemleri, dersin amacı gibi etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır (Aydın, 2007). Çağdaş yönetim yaklaşımı ile sınıfı yöneten bir öğretmen (Ünal ve Ada, 2003);

- İnsan saygı ve sevgisi ile dolu olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalıdır.
- İnsan hakları ve demokrasi ilkelerine saygılı olmalıdır.
- Öğrencilerin eşit eğitim hakkına sahip olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Herkese eşit davranmalıdır.
- İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.
- Değişim ve yeniliklere açık olmalıdır.
- Davranışlarıyla model olmalıdır.

### **2.2.2.6.Yaklaşımların Bütünleştirilmesi**

Her yaklaşımın kendine göre bazı avantajları ve dezavantajları söz konusudur. Bu nedenle yerine ve duruma göre en etkili yaklaşımın kullanılması yaklaşımların bütünleştirilmesidir (Erden, 2005).

### **2.2.3.Sınıf Yönetimi Modelleri**

Belirli bir eğitim sürecinde önce tüm sürecin, daha sonra da süreç içerisindeki etkinlik gruplarının veya her bir etkinliğin farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişebilir. Sınıf yönetimi anlayışı geçmişten bugüne; baskıcı anlayıştan demokratik anlayışa, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönelmiştir. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılabilir (Başar, 1999).

### **2.2.3.1.Tepkisel Model**

İstenmeyen davranışlara ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek uygulanan modeldir. Amaç, istenmeyen durum veya davranışların değiştirilmesidir. Tepkisel davranış iletişimi zorlaştırır, fırsat ve ortam olduğu zaman karşı tepkiye yol açabilir (Erdoğan, 2008). Bu model, daha çok sınıf yönetimi hakkında bilgi, beceri ve deneyimi zayıf ve diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanılır (Başar, 1999).

### **2.2.3.2.Önlemsel Model**

Planlamaya bağlı; geleceği kestirmeye, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önlemeye dayalı modeldir. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeler yaparak tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 1999). İleride ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önlemeyi amaçlayarak öğretim yılının ilk günlerinde öğrencilere uymaları gereken kuralların öğretilmesi önlemsel modeli uygulamaya yönelik bir örnektir (Balay, 2012). Bu yaklaşımda, öğretmenin aşırı önlem alması durumunda öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları ya da okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusudur (Ağaoğlu, 2007).

### **2.2.3.3.Gelişimsel Model**

Bu modelde, öğrenciler bedensel ve ruhsal gelişimlerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilir. Konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeylerine uygun bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilir (Erdoğan, 2008). Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim çizgilerinin gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi temeline dayanır (Sarıtaş, 2005).

### **2.2.3.4.Bütünsel Model**

Daha önce açıklanan modelleri, duruma göre kullanmaya dayalı karma bir modeldir (Erdoğan, 2008). Bütünsel sınıf yönetimi modelinde; önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, hem gruba hem bireye yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, önlemsel yönetim çabalarına rağmen oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler

sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 1999).

#### **2.2.4.Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler**

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri, öğrencilerin davranışlarına etki eden ve davranışlarını belirleyen faktörler olarak düşünebiliriz (Aydın, 2007). Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerden öne çıkanlarını çevre, akran grubu, aile, okul, sınıf ortamı, program, öğrenci, öğretmen ve öğretim yaşantılarının oluşturulması olarak sıralayabiliriz.

##### **2.2.4.1.Çevre**

Okulun en önemli özelliklerinden biri insan unsurunun ağırlıklı olması ve sosyal bir ortam içinde çevrenin bir parçası olarak varlığını sürdürmesidir. Okul bulunduğu çevreden öğrenci alır, yetiştirir ve tekrar topluma verir (Taymaz, 2007). Okul ve sınıf, çevrenin önemli bir parçasıdır ve sınıfta yaşanan sorunlar bir anlamda çevrenin bir uzantısı olarak görülebilir (Erdoğan, 2008).

Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal, demografik vb. bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi olarak tanımlanabilir. Okul, içinde bulunduğu toplumun gerçekliğini tanımalıdır. Eğitim de, toplumsal çevreye dönük bir etkinliktir. Bu yüzden okul, toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntülerinin niteliğini bilmeli, toplumsal ilişkileri kontrol etme ve düzenleme görevi yüklenmelidir (Aydın, 2007). Eğitim planlamacıları, eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri ve öğretmenler yapacakları tüm etkinliklerde sosyal faktörü göz önünde bulundurmalıdırlar (Ünal ve Ada, 2003).

##### **2.2.4.2.Akran grubu**

Çocuğun hangi akran grubuna ait olacağı, yaşadığı çevreye ve okula göre değişebilir. Eğitime ve akademik başarıya önem veren akran grupları çocuğun eğitim hayatını olumlu yönde etkilerken, eğitimin önemini kavramayan ve zamanını sürekli eğlenceye ayıran gruplar ise çocuğun okuldan kopmasına ve eğitimden uzaklaşmasına neden olur (Erden, 2005). Okulun kazandırmak istediği özelliklerle öğrencinin arkadaş grubunun özellikleri arasında ciddi bir fark varsa, istenen davranışların gösterilme ihtimali düşer. (İlgar, 2000).



#### **2.2.4.3.Aile**

Ailenin çocuğa yönelik davranış ve tutumları, çocuğun kişiliğinin yanı sıra okul başarısını da etkiler (Erden, 2005). Okulda yapılan eğitimin başarıya ulaşması için öğrencinin ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyaç vardır (Taymaz, 2007).

Aile, çocuğun eğitiminde en önemli ve etkili kurumdur. Bireyin kişiliği doğuştan getirdiği özelliklerin yanında aile üyeleri tarafından önemli ölçüde şekillenir. Çocuğuna iyi örnek olan, iyi bir eğitim veren, toplumsal değerleri doğru yönleriyle aktaran, ihtiyaçlarını yeterli ölçüde karşılayan, eğitime değer veren ailelerin çocukları genellikle sınıfta sorun oluşturmazlar (İlgar, 2000).

#### **2.2.4.4.Okul**

Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Okul yönetimi de sınıf yönetiminin üst sistemidir. Bu yüzden okulda egemen olan yönetim anlayışı sınıf yönetimini de etkiler (Aydın, 2007). Eğitim sistemi içinde okulun temel işlevi, öğrencilere istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 2007).

Kurumun yönetsel yapısının çok merkeziyetçi ve bürokratik veya tersine çok esnek olması, yöneticinin yönetim tarzı; öğretmenin öğrencilerle olan iletişim biçimi, disiplin anlayışını etkileyebilir. Dolayısıyla sınıf yönetimi de okul yönetiminden etkilenir (Erdoğan, 2008). Okul demokratik bir yaklaşımla yönetilmelidir. Esnek yapılanmış ilişkiler, katılımcılık ve empatik iletişim, okul yönetiminin en önemli özellikleridir (Aydın, 2007). Okullar isteneni yapan, isteneni söyleyen, suskun, ders dışındaki konularla ilgilenmeyen, başkalarının düşüncelerini dinlemeye ve okumaya eğilim göstermeyen öğrenci yetiştirmekten vazgeçmeli; gerektiğinde düşüncesini rahatlıkla ifade eden, araştıran ve sorgulayan, katılan, çözüm arayan bireyler yetiştirmeye önem vermelidir (İlgar, 2000).

Okulda yapılan öğretim, okul kavramına özellikle okul dışı çevrede anlam kazandıran ve okuldan beklenen hizmettir. Bir bakıma okulun temel işlevi olarak görülür. Öğretimde başarı, ortamın yaratılmasına ve ihtiyaçların karşılanmasına, personelin planlı çalışmasına bağlıdır (Taymaz, 2007). Üniversitedeki yönetim anlayışı, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişken olarak kabul

edilmektedir. Yönetmelik hizmet ve uygulamalar (psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, sosyal ve kültürel etkinliklerin desteklenmesi, sorunların çözümünde öğrencilerin görüşlerini dikkate alma ve karara katma, öğrencilerine bilimsel/özgür bir ortam sağlama) doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencileri etkilemektedir (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013). Öğretmenler; toplantılarda alınan kararlar, sosyal öğrenci kollarının rehberliği ve nöbetçilik görevleriyle öğrencilerin eğitim ve öğretimleri yanında okulun yönetimine de zaman zaman katılıyor demektir (İlgar, 2000).

#### **2.2.4.5.Sınıf Ortamı**

Okullar, öğrencilerin öğrenmeyi öğrendikleri topluluklar olmalıdır. Bir öğrenci topluluğunda öğretmen ve öğrenciler bilginin sahibi değil rol modelleridir. Onlar yoruma giden yolda bilgiyi kazanımcı, kullanıcı ve çoğaltıcı roller üstlenirler. Bir öğrenci topluluğu benzerlik, mekân ve zihin ortaklıklarına bağlı olarak ortaya çıkar. Bu üçlü yapı, farklı gruplardaki insanları aidiyet hissi yaratarak ve birbirleri ile etkileşime sokarak bir araya getirir (Kaya, 2007). Sınıfı oluşturan öğrenciler genellikle farklı gelir düzeyine ve farklı kültürel özelliklere sahip ailelerden gelirler. Her bir öğrencinin kişisel özellikleri, yetenekleri, dil becerileri ve ilgileri farklıdır. Bu farklar hem öğretimi hem de öğrenciler arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Öğretmen her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunu kabul etmeli ve öğrencilerin ortak özelliklerinden yararlanarak öğretim etkinliklerini düzenlemelidir (Erden, 2005).

Sınıf ortamı, öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Sınıfta gerçekleşecek öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (Çakmak, 2005). Öğretmenler sınıf içi etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını mümkün olduğunca gözetmeli ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını gözetmeksizin sınıf ortamı yaratırsa onların olumsuz davranışlar sergilemesine neden olur. Aksine olumlu sınıf ortamı oluşturulursa olumsuz öğrenci davranışları azalır, davranışlar okulun amacına uygun olur (Erden, 2005).

Ders yapılan yerin fiziki durumu, ısı ve ışık durumu, temizliği, sıraların yerleşimi, öğretmen masasının konumu, dışarıdan gelen gürültüyü alıp almaması gibi

dersliklere bağımlı sınıf yönetimini etkileyen değişkenler de vardır (İlgar, 2000). Öğretimin yapıldığı dersane, laboratuvar ve atölyelerin aranan özelliklere göre inşa edilmiş olması, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması gerekir. Aynı zamanda öğretim araçlarının sağlanması, kullanıma hazır bulundurulması gerekmektedir (Taymaz, 2007). Bu gerekliliklerin sağlanması direkt olarak sınıftaki öğreticinin görevi olmasa da, dolaylı olarak okul idaresi aracılığıyla sağlanması sınıftaki öğreticinin görevidir.

Kaya'ya (2007) göre öğrenci topluluğunda sınıf havası, aşağıda belirtilen dört niteliğe bağlı olarak yaratılır:

- Genel paylaşım ile birleştirilmiş bireysel sorumluluk havası;
- Öğrenciler arasında, öğretmen ile öğrenciler arasında ve yaygın uzmanlar topluluğu üyeleri arasında saygı;
- Karşılıklı konuşan bir topluluk, tartışma-sorgulama-eleştirme yöntemlerini kullanma;
- Paylaşılabilir adetler, organizasyon ve ilişki yöntemleri.

#### **2.2.4.6. Program**

Program, eğitim etkinliklerinin amaç-çerik ve yöntem bağlamında bütünleştirilmesini tanımlamaktadır (Aydın, 2007). İstenilen eğitsel davranışları öğrenciye kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler, eğitim programlarına göre düzenlenir. Bu nedenle eğitim programı, sınıf yönetimi üzerinde doğrudan etkilidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen, işlevsel ve esnek olmayan, uygulayıcılara rehberlik etmeyen, uygulanması zor ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istenilen davranışlar kazandırmak mümkün değildir (Çetin, 2009).

Program içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri ile öğrenilecek konuların toplumsal ve ekonomik yaşam yönünden önemlilik düzeyi, temel ölçütlerdir. Program içeriklerinin belirlenmesinde öğretmenin bir etkisi yoktur. Yalnız bilgilerin sınıflandırılması ve sunulmasında gerçekçi ve uygulanabilir bir programlama modelinin benimsenmesi öğretmenin katkısını gerektirir (Aydın, 2007). Okuldaki eğitimin amacı, yalnız okul duvarları içinde öğrenciye sadece programların

gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu kazandırmakla sınırlı değildir. Okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu toplumun yapısı, özgeçmişı ve sosyal koşulları, endüstri ve ticaret, özel ve kamu kuruluşları hakkında bilgi edinilmesi beklenir (Taymaz, 2007).

#### 2.2.4.7.Öğrenci

Öğrencinin her türlü hareketi, derse katılımı, sorularının ve cevaplarının konuya uygunluğu, kullandığı kelimeler gibi öğrenciye bağımlı sınıf yönetimini etkileyen değişkenler vardır (İlgar, 2000). Yine öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri, başarı ve ruhsal durumu gibi özellikleri de sınıf yönetimini etkiler. Üniversitelere, okul türlerine ve çeşitli bölgelere göre sergilenen sınıf içi öğrenci davranışlarında önemli farklılıklara rastlanabilir (Erdoğan, 2008).

#### 2.2.4.8.Öğretmen

Sınıf yönetimi değişkenleri içerisinde en stratejik değişken öğretmendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Eğitim ortamının oluşturulması için gerekli psikolojik koşulların sağlanması ve fiziksel düzenlemelerin yapılması da öğretmenden beklenir. Bu yüzden öğretmen, etkili bir eğitim için sistemin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlaştırmakla yükümlüdür (Aydın, 2007). Öğretmenlerin sınıfta dersi işleyiş biçimi ve ders boyunca öğrenci ile öğrenme etkinliklerini yönetiş ve yönlendiriş becerisi, öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere yönelimini etkilemektedir. Bu açıdan öğretmen davranışlarının öğrenci davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Akar, 2007). Ayrıca öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarını sınıflandırabiliriz. İlgar (2000) öğretmenleri sınıf içi tutumlarına göre otoriter, demokratik ve serbesiyetçi-ilgisiz olarak üç gruba ayırmıştır.

- Öğretmenin tek başına karar alıp uyguladığı, objektif olamadığı, öğrenciyi kötü notla tehdit ettiği, her şey öğretmene bağlı olduğu için belirsizlik durumu söz konusu olan, öğretmenin itiraz ve öneri kabul etmediği, öğretmenin öğrenci tarafından adaletsiz olarak tanımdığı, öğrencinin pasif olduğu ve kendisini sürekli baskı altında hissettiği, seçim hakkını ortadan kaldıran **otoriter öğretmen** modeli...

- Çoğu kararın öğrenciler tarafından alındığı, öğretmenin rolünün uygulanacak yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve alternatif sunmak olduğu, öğretmenin objektif olduğu, yeni görüşlere ve eleştirilere açık olduğu, serbestliğin aslında bir başıboşluk değil de öğretmenin yine bir yönetici olduğu ve bazı konularda yine karar sahibi olduğu **demokratik öğretmen** modeli...
- Öğretmenin yetkisini hiç kullanmadan öğretmen ve yönetici rolünü üstlenmediği, tüm kararları öğrencilerin verdiği, aslında riskli olan fakat her bireyin kendi kendini yönetme yetenek ve özelliklerine sahip olduğu daha üst sınıflarda uygulanabilecek **serbesiyetçi-ilgisiz öğretmen** modeli...

Bahsedilen tutumların öğrencinin başarısına etki etmesi kaçınılmazdır. Önemli olan yer, zaman, öğrenci grubunun özelliği, öğretmenin özelliği vb. birçok şeyin dikkate alınarak eklektik yaklaşımın sergilenmesidir (İlgar, 2000).

#### 2.2.4.9.Öğretim Yaşantılarının Oluşturulması:

Öğretim yaşantılarının oluşturulması; hedef davranışlara ulaşmak için program içerikleri ile bu içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araçların belirlenmesini kapsar (Aydın, 2007).

Aydın'a (2007) göre öğretmen, öğretim yaşantılarının tasarlanmasında:

- Öğrencilerin düzeyi ve okulun eğitim olanakları gibi değişkenlere göre, içeriğin hangi dilimlerden oluşacağına ve ne kadar sürede gerçekleştirilebileceğine karar vermelidir.
- İdeal bir öğretim yaşantısının gerçek gereksinimlere dönük olması ve birden çok hedefe yönelmesi gerektiğinin farkında olmalıdır.
- Hedef davranışın, uygun ölçüde pekiştirilmesine özel bir önem vermelidir.
- Öğretim yaşantılarının öğrenciler açısından anlamlı olması için dersin başında kısaca öğrenilecek konunun niteliği, amacı ve uygulanacak öğretim yöntemleri hakkında bilgi vermeli; bunu yaparken öğrencilerden de görüş ve öneriler almalıdır.
- Geçmiş konularla ilgi kurmalı, öğrenilenlerin yeni durumlara transferi için uygun fırsatlar sağlamalıdır.

- Aşırı şekilde planlama ve yapılandırmadan kaçınılmalı, dersi öğretmen ve öğrenci katkılarına açık tutmalıdır.
- Konunun niteliği ve amacına uygun kaynakları ve araçları sağlamalıdır. Bu amaçla görsel ve işitsel araçları kullanabilir.

Etkili ve doğru ders işleyiş yöntemlerinin kullanılması sınıf yönetimini kolaylaştırır (Erdoğan, 2008). Öğretmenin dersi işlerken kullanabileceği birçok öğretim yöntemi mevcuttur. Bu yöntemler anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, gösteri yöntemi, rol oynama yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi olarak sıralanabilir. Bu yöntemlerden ders ve konunun özelliklerine göre hangisinin kullanılacağı öğretmenin seçimine bağlıdır. Her durum için uygun ve genel geçer olan bir yöntem yoktur. Bu nedenle çoğu kez bu yöntemler birlikte kullanılmalıdır. (Aydın, 2007).

Her derste kullanılabilen bir yöntem olan anlatım yöntemi, özellikle sözlü anlatım içermektedir. Bu yöntemin, aynı anda çok sayıda kişinin bilgilendirilebilmesi ve kısa zamanda çok sayıda bilgi verilebilmesi özellikleri açısından çok tercih edilmesi söz konusudur (Aydın, 2007). Bu yüzden özellikle üniversitelerde, kalabalık sınıf mevcutları ve kısa sürede anlatılmak zorunda olan içeriklerden dolayı eğitimciler bu yönteme daha sık başvurmaktadır. Yine, soru-cevap yöntemi ve Aydın'a (2007) göre gösteri yöntemi de kalabalık sınıflarda uygulanabilir ve öğrencilerin derse ilgisini artırır.

#### **2.2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Başar (1999), sınıf yönetimi etkinliklerini beş farklı boyut altında ele almaktadır:

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine yönelik etkinlikler
2. Plan program etkinlikleri
3. Zaman yönetimine yönelik etkinlikler
4. Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine yönelik etkinlikler
5. Davranış düzenlemelerine yönelik etkinlikler

### **2.2.5.1.Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni**

Etkili sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar. Çekici, iyi düzenlenmiş bir sınıf öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemelerine ve dolayısıyla başarılı olmalarına ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olur. (Erden, 2005). Öğrencilerin sınıfa ve okula ilişkin olumlu duygular beslemeleri; sınıf ortamının görsel uyarıcılarla desteklenmesine, iyi bir biçimde organize edilmesine, güvenli bir atmosfer yaratılmış olmasına, hoş izlenim bırakmasına ve yeterli hareket alanının bulunmasına bağlıdır (Koşar, 2005).

İyi düzenlenmiş sınıf ortamları öğrenciyi okula gelmeye, sınıfa girmeye, ders dinlemeye ve katılıma güdüler. Eğitim amacıyla yapılandırılmış ortamlarda öğretme ve öğrenme daha etkili gerçekleşir. Sınıflar, klasik düzenlerini korurken öğretmenlerden bu sınıflarda modern eğitim yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamını düzenleme uygulamaları da yaratıcılık özellikleriyle ilgilidir (Sarıtaş, 2005). Sınıf ortamı, gizliliği önleyecek şekilde düzenlenmeli; yani sınıfta olacak gelişmelerden mümkün olduğunca herkesin haberdar olması sağlanmalıdır. Bunun için sınıfın ergonomik yapısı etkileşimi sağlayacak şekilde olmalı ve bu sayede sınıftaki ilişkilerin açık ve içten olması sağlanmalıdır (Erdoğan, 2008). Sınıfın fiziki ortamını oluşturan faktörlerin başında sıcaklık, ışık, havalandırma ve temizlik, renk, gürültü, öğrenci sayısı ve öğrencilerin oturma düzeni sayılabilir.

#### **2.2.5.1.1. Sıcaklık**

Sınıfın sıcaklığı mevsimlere göre, öğretmen ve öğrencileri bunaltmayacak ayarda olmalıdır (Erdoğan, 2008). Sınıfın aşırı sıcak veya soğuk olması öğrencilerin konsantrasyonunu olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf ısısı 20-21 derece olmalıdır (İlgar, 2000). Sıcaklığın yüksek olması fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına ve zihnin gevşemesine neden olmaktadır. Düşük sıcaklık ise zihnin öğretime odaklanmasına engel olmaktadır (Celep, 2004).

#### **2.2.5.1.2. Işık**

Sınıf, görme ve okumanın rahatça gerçekleşebileceği kadar aydınlık olmalıdır. Işık tahtayı ve materyalleri parlatmamalı, gözleri rahatsız etmemelidir ve bu yüzden mümkün olduğunca doğal ışıktan yararlanılmalıdır (Erden, 2005).

Dersliklerin aydınlatma açısından yanlış bir yapıda olması öğrencilerde algılama yanlışları, başarısızlık, göz bozukluğu, baş ağrısı, yorgunluk, sinirlilik gibi fizyolojik ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olur (Çetin ve Çetin, 2007). Başka bir yoruma göre de aydınlatmanın şekli ve yeterliliği başarı üzerinde etkili bulunmamış, fakat kişilerin ruh sağlığı üzerinde etkili olmuştur (Ünal ve Ada, 2003). Fakat başarı üzerinde direkt olarak etkisi olmayan aydınlatmanın dolaylı yollardan başarıyı etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

#### **2.2.5.1.3. Havalandırma ve Temizlik**

Uygar bir sınıf ortamı, sağlık kurallarına ve insan onuruna uygun olmalıdır (Aydın, 2007). Sınıf, öğrencilere temel yaşantı olarak benimsetilirse öğrencilerle birlikte temiz kalması sağlanabilir. Sınıfın yeterince havalandırılmasına özen gösterilmelidir. Havalandırılmayan sınıflarda öğrencilerin dikkatleri dağılır ve uykuları gelir (Koşar, 2005).

#### **2.2.5.1.4. Renk**

Restoran, banka, trafik gibi birçok alanda fiziksel yapı renk ve biçim açısından istenen davranışa göre şekillendirilir. Özellikle renklerin insanları etkilediği düşünülerek birçok alanda bu etkiden yararlanılmaktadır (Erdoğan, 2008). Renkler, insan psikolojisi üzerinde oldukça etkilidir. Renkler, içinde bulunduğumuz mekânı olduğundan daha sıcak hissetmemize ve içinde bulunduğumuz mekânda geçirdiğimiz zamanı tahmin etmemizde etkin rol oynar. Araştırmalara göre, istenilen renklerin kullanıldığı mekânlarda bireylerin daha sağlıklı ve daha mutlu, çalışmaya ve üretmeye istekli ve arzulu olduğu gözlenmiştir (Çetin ve Çetin, 2007).

Sınıf duvarlarının, tavanın, mobilya ve benzeri eşyaların renkleri sıkıcı ve boğucu olmamalıdır (Erdoğan, 2008). Renklendirmede açık renkler (beyaz, şampanya rengi) ya da pastel renkler seçilmelidir (Çetin ve Çetin, 2007).

#### **2.2.5.1.5. Gürültü**

Gürültü; istenmeyen, insanı rahatsız eden, çevre kirliliği oluşturan sestir. Gürültü insan üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Eğitim ortamındaki gürültü de konuşmanın anlaşılabilirliğinin azalmasına, çabuk yorulmaya, dikkatin dağılmasına vb. sonuçlara neden olur (Çetin ve Çetin, 2007). Gürültü sorununun çözülmesi için önce nedenleri saptanmalıdır. Genellikle gürültü, derse yönelik ilgisizlik ve dikkat



kaybı gibi nedenlerden ortaya çıkar (Aydın, 2007). Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi okulun yapım aşamasında düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan ve düzeni bozan gürültüyü önlemek için ise öğretmenler dönem başında bir takım kurallar belirlemeli ve bu kuralları özenle uygulamalıdır. Gürültü nedeniyle öğretmenin ders anlatırken söylediğini tekrar etmek zorunda kalması zamanın iyi kullanımını engeller. Gürültü var diye öğretmenin sesini yükseltmesi doğru değildir. Bu gürültüyü daha da arttırır. Öğrencilerin durumlarına göre bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirici davranışlarda bulunmak veya sözlü uyarıda bulunmak gürültüyü önlemede etkili olabilir (Koşar, 2005; Celep, 2004).

#### **2.2.5.1.6. Öğrenci Sayısı**

Öğrenci sayısı; öğretim yönteminin seçimi, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu, sınıfta disiplin sağlama ve öğrenci başarısını etkileyen unsurların başında gelmektedir (İlgar, 2000). Dersin özelliğine göre, sınıftaki öğrenci sayısına dikkat edilmelidir. Deneysel yöntemlerin kullanıldığı bir derste öğrenci sayısının mümkün olduğunca az olması, anlatım yönteminin kullanıldığı bir derste de öğrenci sayısının daha fazla olabilmesi gibi durumlar göz önünde bulundurulmalıdır (Erdoğan, 2008: 36). Sınıftaki ideal öğrenci sayısı, öğrencilerin eğitim düzeyine, sınıf seviyesine, dersin ve konunun özelliklerine göre değişebilmektedir. Bununla beraber yapılan araştırmalarda ideal sınıf mevcudunun en az 20-22, en fazla 25-30 civarında olması gerektiği konusunda öğretmenler görüş belirtmişlerdir (Ünal ve Ada, 2003).

İdeal bir sınıf 20-25 kişiden oluşmakla birlikte ülkemizde yerleşim birimlerine ve okulun özelliklerine göre bu sayı 10-70 arasında değişmektedir. Bazı durumlarda bu sayı daha fazla da olabilmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı öğrenci verimlerini etkilemektedir. Kalabalık sınıflar öğretmenin kontrol sağlamak için daha baskıcı tutum sergilemesine neden olabilmektedir (Erden, 2005). Kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci etkileşimi azalmaktadır. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı sınıf yoğunluğu öğrencilerin alansallık ve mahremiyet duygularını olumsuz etkilediğinden istenmedik davranışların artmasına ve disiplin sorunlarının yaşanmasına yol açar (Çetin ve Çetin, 2007).

Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üzerinde olması istenmeyen bir durum olmasına rağmen ideal öğrenci sayısı dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve

türüne göre değişebilir (Aydın, 2007; İlgar, 2000). Bununla beraber öğretmenlerden 60-70 kişilik sınıflarda ders vermelerini isteyip aynı zamanda kaliteli bir öğretim ve yüksek düzeyde başarı ortaya koymalarını istemek bir çelişkidir. Bu durum öğretmenleri de rol ve amaç zıtlığı açısından bir iç çatışmaya sürüklemektedir (Balay, 2012).

#### **2.2.5.1.7. Öğrencilerin Oturma Düzeni**

Sınıfta öğrencilerin oturma düzenine ilişkin en iyi ve tek bir yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir. Öğrencilerin oturma düzenleri; öğrenci sayısına, sınıfta yapılacak öğretim etkinliklerine, öğrencilerin özelliklerine vb. faktörlere göre amaçlara en etkili ulaşabilecek şekilde belirlenmelidir. Ancak sınıf yapısının, öğretmenlerin bu düzenlemeyi yapabilmelerine imkân tanınması gerekmektedir. (Çetin, 2009; Erden, 2005). İdeal oturma düzeni sınıfın yaş düzeyine, dersin işleniş yöntemine göre değişebilir. Oturma düzeninde gözden kaçırılmaması gereken nokta, öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenle etkileşiminin en iyi şekilde sağlanıyor olmasıdır (Erdoğan, 2008).

#### **2.2.5.2. Plan Program Etkinlikleri**

Genel olarak planlama, bir hedefe yönelmiş düzenli çalışmalardır. Planlamada, amaçları ve hedefleri saptamak ve bu amaçlara ulaştıracak yaklaşımları ana hatlarıyla ortaya koymak söz konusudur (İlgar, 2000). Eğitimde planlama, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için eğitim yaşantıları oluşturma, öğretim yöntem ve tekniklerini saptama, uygulama ve değerlendirme ölçütleri geliştirme etkinliklerini kapsar (Aydın, 2007). Amaçlar esas alınarak yıllık, ünite ve günlük planların yapılması; kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması; iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi; araç sağlama; yöntem seçme; öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme; öğrenci katılımını düzenleme plan program etkinlikleri boyutunda ele alınabilir (Başar, 1999).

Öğretim planları yıllık, ünite ve günlük olmak üzere üç farklı düzeyde hazırlanır. Yıllık planlar, öğretmenin tüm öğretim yılı içinde hangi genel hedeflere, hangi konularla ve hangi etkinliklerle ulaşacağını gösterir. Ünite planları ise yıllık plana göre daha detaylı olarak üniteye kazandırılacak hedef davranışları, konuların ayrıntılarını, üniteyle ilgili temel etkinlikleri ve değerlendirme etkinliklerini içerir. Günlük planlar ise öğretmenin her ders saatinde ne yapacağını kapsar. Günlük planda

dersin başlangıcında yapılacak etkinlikler, hedeflerin kazandırılması sırasında yapılacak etkinlikler ve dersin sonuçlandırıldığı bölümde yapılacak etkinlikler yer alır (Erden, 2005).

Okul kontrollü bir ortamdır ve okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Bunlar, öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim etkinlikleri ile kazandırılır (Gürsel, 2007). Plan-program etkinlikleri yapılırken, ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin de belirlenmesi gerekir. Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde de öğretmenin anlatılacak konunun özellikleri, derste kullanabileceği araç-gereçler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dersliğin fiziksel özellikleri, kendisinin anlatılacak konu ve kullanılacak öğretim yöntem ve tekniğine ilişkin bilgi birikimi de önemlidir (Ağaoğlu, 2007). Belirli bir konuda öğretimin hedefleri ve nasıl işleneceği önceden belirlenmeden yapıldığında rastlantıya bırakılmış olur. Plan öğreticinin başarısını olumlu yönde etkiler, ders süresi boyunca neleri nasıl öğreteceğini gösterir. Planın belli formlara göre hazırlanması zorunlu değildir (Taymaz, 2007). Ancak başarılı bir planlama etkinliği, aşağıdaki özellikleri taşımalıdır (Aydın, 2007):

- Esnek ve işlevsel olmalıdır.
- Eğitim öğretim çalışmalarında bütünlük ve süreklilik sağlamalıdır.
- Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına olanak sağlamalıdır.
- Öğrencinin ilgi, yetenek ve beklentilerine dönük olmalıdır.
- Öğrenci için yaşamsal önem taşıyan bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaya öncelik vermelidir.
- Öğrenmede bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümü için uygun bir kapsam ve esnekliğe sahip olmalıdır.
- Amaç, araç, içerik bütünlüğüne sahip olmalıdır.
- Öğrenmenin karşılıklı bir etkileşim süreci olduğu bilinci ile öğrencinin katkı ve değerlendirmesine açık tutulmalıdır.
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde katılımcılığa yer vermelidir.
- Beklenmedik durumların neden olabileceği zaman kayıplarına karşı alternatif çözümler içermelidir.

- Öğrenmede transfer, ilişkilendirme ve geri bildirim süreçlerinin niteliğine uygun amaç, içerik ve yöntem bütünlüğüne sahip olmalıdır.

Sonuç olarak, sınıfta uygulanacak öğretim etkinliğinin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için etkinlik öncesinde öğretmenin öğretim planını, yukarıdaki önerileri de dikkate alarak çok iyi hazırlaması gerekmektedir (Celep, 2004). Dersin planlaması konusunda çalışma yapılmazsa sınıf içi etkinlikler her yönüyle sıkıcı hale gelebilir (Erdoğan, 2008).

### **2.2.5.3.Zaman Yönetimine Yönelik Etkinlikler**

Olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisi olarak tanımlanan zaman yönetimi, pek çok insan için önemli bir yeterlik olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu, 2007). Öğretmenler sınıflarını yöneterek eğitim programını yetiştirmekten, öğrencilerinin bilgi ve becerilerini geliştirip başarılarını arttırmaktan sorumlu kişiler olarak aslında zamana karşı yarışır. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi için gerekli unsurlardan birisi de öğretim süresini israf etmemek ve zamanı iyi yönetmektir (Özkılıç, 2005). Yapılan araştırmalara göre de ders zamanının ortalama %50'si kaybedilmektedir (Aydın, 2007).

Sınıfı yönetmek, ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetmektir. Dolayısıyla zaman yönetimi, sınıf yönetiminin stratejik öğelerinden biridir (Aydın, 2007). Öğretmenin zamanı etkili kullanması hem öğrenci başarısı hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak açısından oldukça önemlidir. Etkili zaman kullanımı öğretmen açısından da dağınıklıktan kurtulma, zihinsel ve fiziksel yorgunluğun azalması, eve iş taşımaya gerek kalmaması gibi faydalar sağlayacağından öğretmenin hem sosyal hem de evdeki yaşamını kolaylaştırır (Özkılıç, 2005).

Zaman yönetiminde temel sorun kişinin kendisinden kaynaklanır. Burada asıl üzerinde durulması gereken nokta bireyin zamanı yönetmesi değil, bireyin kendini zaman içinde nasıl yöneteceği (İlgar, 2000). Bunun için öğretmen öncelikle zaman kaybının kendi hatalarından kaynaklandığını kabul etmelidir ve zaman kaybı için başkalarını suçlama yolundan kaçınmalıdır. Daha sonra öğretmenin yapması gereken, zamanı etkili kullanmak için biraz zaman harcamak ve elindeki zamanı planlamaktır. Bunun amaçla daha etkili ve ayrıntılı planlar yapılmalı ve

planlamalarda öğretim etkinliklerine ne kadar zaman ayrılacağı öğretmen tarafından önceden tasarlanmalıdır (Özkılıç, 2005).

Sınıfta zaman kaybını önlemenin en etkili yolu, sınıfta öğretimi engelleyici etmenleri en aza indirmektir. Bu da etkili sınıf yönetimiyle mümkündür. Etkili sınıf yönetimi teknikleri öğretimi bozucu etmenleri en aza indirgeyerek öğretmenin öğretime, öğrencilerin de öğrenmeye ayırdığı süreyi artırır (Erden, 2005). Etkili zaman yönetiminin en önemli değişkenleri katılımcı, esnek ve demokratik öğrenme iklimi ile ilgilidir. Bu nedenle öğrencilere adil ve eşit ölçüde derse katılma olanağının sağlanması, tutarlı bir ödül-ceza sisteminin uygulanması temel ilkeler olarak benimsenmelidir. Zamanı etkin ve verimli yönetmek, sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi yaratmakla aynı anlama gelir (Aydın, 2007).

#### **2.2.5.4.Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi**

Sınıf içi ilişkiler denildiğinde, akla gelen ilk olarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileridir. Sınıfta etkili bir öğretme-öğrenme ortamının ve sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulabilmesi için iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir (Ağaoğlu, 2007).

##### **2.2.5.4.1. Kural Koyma ve Uygulama**

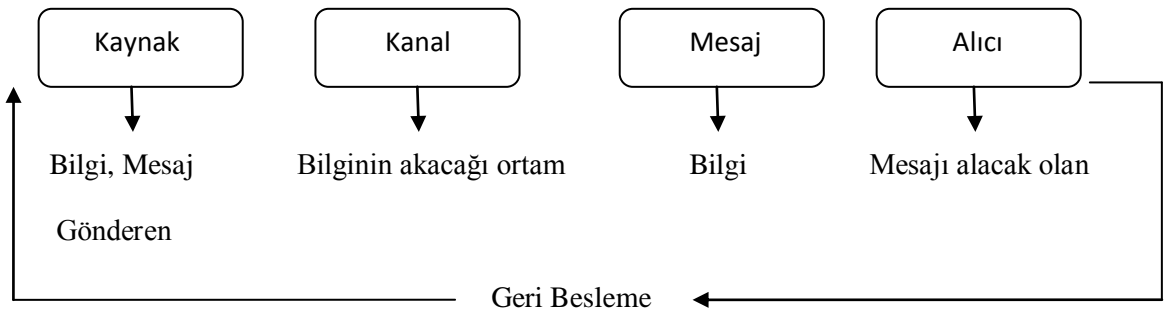
Kural, sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi olarak tanımlanabilir. Kuralların amaçlara dönük olarak alınması kadar önemli olan bir başka unsur da uygulanabilir olmasıdır (Aydın, 2007). İlişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan yazılı veya yazısız düzenlemeleri kural olarak düşünebiliriz. Kuralların işe yarayabilmeleri; bireyler için olması, bireylerle beraber geliştirilmesi ve bireylerin sahiplenmesine bağlıdır. Sınıf içinde de kurallar, nelerin yapılması ve nelerin yapılmaması gerektiğini içeren düzenlemelerdir. Kurallar sayesinde öğrenci, kendi davranışlarını düzenlemeye yönelir (Erdoğan, 2008). Öğretim yılı başında öğrencileriyle konuşarak sınıf kuralları ve işleyişlerini belirleyen, daha sonra bunu yıl boyu izleyen öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili sorun yaşamaz ve öğrenciler akademik yönden başarılı olur (Erden, 2005). Erdoğan'a (2008) göre sınıf ortamında uyulması gereken kurallarla ilgili öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı ilkeler vardır.

- Çok sayıda kuralın bireysel alanı daraltması ve bireyi bunaltmasından dolayı kuralların az sayıda olması gerekir.
- Kuralların benimsenmesi için öğrencilerin katılımıyla belirlenmesi tercih edilmelidir.
- İyi işlemeyen kurallar, diğer kuralları da etkileyeceğinden elemine edilmelidir.
- Kuralların basit, kolaylaştırıcı ve anlaşılır olması gerekir.
- Güdüleme için kuralların hatırlatılmasında olumsuzluk yerine olumluluk vurgulanmalıdır.
- Kuralların ilk günlerde belirlenmesinde fayda vardır.
- Öncelikle sınıf yöneticisi kurallara uymalıdır.
- Kuralların sıkça hatırlatılması ve vurgulanması olumsuz etki yaratabilir.

#### 2.2.5.4.2. İletişim

İletişim, kaynak ve alıcı diye adlandırılan iki öge arasındaki anlam gönderme ve anlamı alıp birbirini etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (İlgar, 2000). İletişimde dört önemli öge vardır.

**Şekil 1.** İletişimin Öğeleri



**Kaynak:** (İlgar, 2000)

Bu öğelerden biri olmadığında iletişim gerçekleşemez. İletişim sürecinde göndericinin alıcıdan beklentileri şunlardır: Alması, anlaması, kabul etmesi, eyleme geçmesi ve geri bildirim (geri besleme) sağlaması (İlgar, 2000). Eğitim ve öğretim

sürecini de bu unsurların işlemesi ile gerçekleşen bir iletişim süreci olarak görmek gerekir ve sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisi de bu unsurlardan oluşur (Erdoğan, 2008).

Okul, işlevi gereği bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır. Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevliler sürekli bir iletişim ve etkileşim içindedirler (Hoşgörür, 2007). Okulun bir alt birimi olan sınıfta da öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Öğretmen ve öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi sorununu çözmeye de etkili bir yoldur (İlgar, 2000).

Öğretme işi iyi bir iletişimin ürünüdür. Bu yüzden sınıf içi iletişimi başlatan ve yönlendiren öğretmene önemli görevler düşmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Eğitimde iletişim, hedeflenen davranış değişikliğini yaratmak için gereksinilen ilişki ağı olarak tanımlanacak olursa, iletişimde en önemli unsurun amaçların paylaşılması olduğu söylenebilir. Bunun için öncelikle amaçların açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanması gerekir (Aydın, 2007). Öğretmen, öğrencilerle olumlu ilişki kurabilmek için öncelikle onlara sıcak ve arkadaşça yaklaşmalı, kendi ihtiyaç ve isteklerini açıkça söylemelidir. Öğretmen, öğrencilerden gelecek bireysel görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırmalıdır ve kendine öğrencilerini daha iyi tanımak için onları çeşitli ortamlarda gözleme fırsatı yaratmalıdır (Erden, 2005). Öğretmen; öğrencinin geldiği çevrenin kültürel değerlerini sınıftaki ilişkiler sürecinde dikkate almalı, öğrencilere karşı sınıfta tutum ve davranışlarını çevrenin kültürel yapısına ve beklentilerine uyumlu hale getirerek sergilemelidir (Celep, 2004). Öğrencileri yakından tanımak ve onlarla kişisel ilişkileri geliştirmek, öğretmenin en doğru yaklaşımı ortaya koymasına yardımcı olur (Balay, 2012). Konuşma ve dinlemenin birlikte olduğu, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ortaya koydukları çok yönlü iletişim becerilerini tüm öğretmenlerin öğrenmesi bir zorunluluktur (Altıntaş, 2005). Eğitimi, iletişim kanallarını sürekli açık tutarak ve bazı önlemler alarak birtakım sorunların önüne geçebilir. Bu amaçla şikayet ve dilek kutuları oluşturabilir, jest ve mimiklerini daha fazla kullanabilir, iletişim esnasında tartışmalardan kaçınabilir, empati yapabilir.

İyi öğretmenleri kötü öğretmenlerden ayıran, bilginin yanında ses tonu ve beden dillerini kullanmalarındadır. Ses, iletişimde önemli bir unsurdur. Sesin şiddeti,

vurgusu, telaffuzu, tonu ve hızı gibi özellikleri vardır. Öğretmenlerin seslerini etkili kullanma alıştırmaları yapması, geri bildirim vermek amacıyla öğrencilerini izlemesi yararlı olur (Altıntaş, 2005). Öğretmen duygu ve düşüncelerini tutarlı bir bütünlük içinde aktarmaya özen göstermelidir. Ayrıca bedensel tepkilerinin, konuşulan konunun niteliğine uygun olmasına dikkat etmelidir. Göz teması, gülümseme, başla onaylama, yürüyüş biçimi gibi birçok jest ve mimik iletişimi tamamlayıcı öğelerdir (Aydın, 2007). Öğretmen mesajı iletirken göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilen kanallar bulmalı ve kullanılmalıdır. Bu yollardan biri olan beden dilini kullanırken de beden mesajları ile sözlü mesajlar çelişmemelidir. Yani beden dili, doğru kullanıldığında öğretmenin iletişim gücünü arttıran; yanlış kullanıldığında ise bu gücü azaltan bir unsur olabilir (Erdoğan, 2008).

Sınıfta öğrenciler arasında da bir iletişim ağı vardır. Öğrenciler, aralarındaki bu iletişim ağı ile informal yollardan öğrenmeyi sürdürürler. Öğretmenin sınıfta uygun bir ortam yaratması halinde öğrencilerin sınıf içi iletişimi daha etkili olmaktadır. Öğrenciler arasındaki iletişimin yapıcı, yaratıcı duygu ve düşünceleri destekler şekilde yönlendirilmesi, öğrencilerin sınıf içi başarılarının artmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf içinde öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı olması sınıf yönetimi sorunlarını da azaltmaktadır (Hoşgörür, 2007).

Öğretmen, sınıf ortamındaki herhangi bir rahatsızlığını “Sen” dilini kullanarak değil de “Ben” dilini kullanarak ifade etmelidir (Erdoğan, 2008). Sen dili suçlayıcı ve olumsuz olduğundan, mesajı alan kişide savunucu tutum veya güvensizlik oluşturur. Ben dili ile öğretmenin sorun karşısındaki duyguları dile getirilir ve böylece öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim bozulmaz (Altıntaş, 2005). Örneğin öğretmen, derse geç giren bir öğrenciyi “Neden derse geç giriyorsun, derse geç girmemelisin” şeklinde sen dilini kullanarak uyarmak yerine; “Derse geç girmeniz beni rahatsız ediyor”, “Derse zamanında giderseniz daha çok memnun olacağım”, “Derse sık sık geç girmeniz ders anlatımımı, dersin işlenişini etkiliyor” gibi cümlelerle ben dilini kullanarak uyarmalıdır.

Eğitim sistemimizin önemli bir parçası olan üniversite düzeyindeki yetişkin öğrencilerde, yanlış iletişim durumları daha sık görülmektedir. Bu nedenle öğretmen, üniversite düzeyindeki öğrencilere karşı daha duyarlı olmalıdır (Celep, 2004). Üniversitedeki açık iletişim ortamı (öğrencilerin yönetim ve öğretim üyeleri ile



rahatça iletişim kurabilmeleri, sorunlarını çekinmeden anlatabilmeleri) öğrencilerin başarıları üzerinde de etkili bir faktördür (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013).

Celep (2004), öğretmenin sınıfındaki tüm öğrencilerle olumlu iletişim kurabilmesi için yapması gerekenlerden bazılarını şöyle sıralamıştır:

- Öncelikle sınıftaki öğrencilerle nasıl etkileşim kurulacağı konusundaki verileri toplamak
- Elde edilen verileri çözümlyerek bunların destekleyici ve eleştirel durumlarda kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek
- Aynı öğrencilere farklı biçimde (daha çok veya az eleştireci) tepki gösterilip gösterilmediğini belirlemek
- Bütün öğrencilerle yüksek beklentiye dayalı bir iletişim kurmak amacıyla etkileşim örüntüleri geliştirmeye çaba göstermek

#### **2.2.5.5.Davranış Düzenlemelerine Yönelik Etkinlikler**

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlüktür. Dış ve iç uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla organizma tarafından geliştirilen her tür tepki davranıştır. Kişilerin davranışları ile içinde yetiştikleri eğitim düzeni sıkı bir ilişki içindedir. Öğrencilerin sınıfta, okulda ve okul dışında gösterdikleri eğitim ve öğretimle ilgili tüm davranışlar öğrenci davranışı olarak kabul edilebilir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrencinin kişiliği ile öğretmen-öğrenci etkileşimi çok önemlidir. Davranış ve kişilik bir bütünün iki ayrı görünümüdür. Bu yüzden davranış yönetiminde öğretmenin gerekli mesleki beceriyi gösterebilmesi, kişilik oluşumu konusunda yeterli bilgilere sahip olmasına bağlıdır (Aydın, 2007; Erden, 2005; Külahoğlu, 2005).

Davranışların nedeni dışarıdan gelen istekler değil, belli bir anda bireyin ne istediğidir. Bireyin dışındaki olay neden gibi görünebilir. Ancak, örneğin öğrenci öğretmen istediği için konuşmayı bırakmaz, öğretmenin istediğinin kendi yararına olduğuna inandığında susar. Burada bireyin ne istediğini dışarıdan gelen bilgiler yönlendirir. Bu yüzden, öğrenciler kendilerinden istenenin önemli olduğuna inandırılmalıdır (Külahoğlu, 2005). Sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerin kişisel algı ve beklentileri ile çevresel değişkenler arasındaki ilişkiyi düzenlemelidir.

Bağlamsal ve bireysel değişkenlerin bütünleştirilmesi, başarılı bir davranış yönetiminin önkoşuludur. Bu bağlamda öğretmenin yapması gereken ilk iş, istendik davranışları tanımlamak ve bunları gerçekleştirmek için izlenecek yöntemleri belirlemektir. İstendik davranışlar, belli bir eğitim etkinliği ile öğrenciye kazandırılmak istenen duygusal, düşünsel, teknik, akademik yeterliklerin tümünü içerir. Öğretmen, her durumda ulaşılmaması gereken istendik davranışları belirlemekle yükümlüdür. Bunun için de öğretmen, eğitim ortam ve süreçlerinin amaca yönelik bir bütünlük içinde yapılandırılması; öğrencilerin zihinsel ve psikolojik gerçekliklerine dönük tutarlı ve sürekli bir eğitim anlayışının geliştirilmesi değişkenlerinin üzerinde özenle durmalıdır (Aydın, 2007).

Etkin ve amaca dönük bir eğitim ortamının gerçekleştirilmesi için ilk iş, kaygı ve gerilimi ortadan kaldırmaktır. Çünkü kaygı, öğrencinin zihinsel potansiyelini yansıtmasını engelleyen, bu nedenle öğrenmeyi ve kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Öğrencinin başarısızlık endişesi, öğrenciden yüksek başarı beklentisi, öğrenim yöntem ve teknikleri ile konu arasındaki uyumsuzluk, öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu, öğretmenin öğrenciler arasında çeşitli nedenlerle (din, dil, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, siyasal görüş vb.) ayrımcılık yapması, öğretmenin ses tonu, beden dili, konuşma biçimi kaygının nedenleri arasında sayılabilir. Öğretmen, kaygı nedenleri tespit ederek ortadan kaldırmaya çalışmalıdır (Aydın, 2007).

Öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamaları, kurallara ve ilkelere uygun, beklenen davranışları göstermelerini sağlamak üzere okullarda toplantılar düzenlenir, öğrencinin oryantasyonu için gerekli açıklamalar yapılır (Taymaz, 2007). Yapılan araştırmalara göre davranış yönetiminde olumlu öğretmen tutumlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Grenlee, 1993; Gomoll, 1993; Cartrell, 1994; Akt: Aydın, 2007):

- Öğrenciyi kendi gerçeği içinde bir bütün olarak değerlendirin.
- Öğrencilerin kişisel sorunlarına duyarlılık gösterin.
- Öğrencilerinizi önemseyin ve kendilerine saygı duymaları için onları destekleyin.
- Davranış değişikliği sürecinde sabır ve hoşgörü gösterin.
- Öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirirken, bireysel farklılıklarının bilincinde olun.

- Öğrencilerinizin yardım beklentilerine olumlu yaklaşın.
- Olumsuz davranışın belirtilerinden çok nedenleri üzerinde yoğunlaşın.
- Davranış değişikliği yaratmak için tehdit, şantaj, fiziksel ceza gibi yollara başvurmayın.
- Öğrencilerinize neyi yapmamalarından çok, neyi-neden yapmaları gerektiğini açıklayın.
- Öğrencilerinizin kişiliğini değil, yanlış davranışını eleştirin.
- Sorun oluşmadan gerekli önlemleri alın.
- Olumlu davranışları ödüllendirin.
- Başarısızlığa izin vermeyin.
- Öğrencilerinizin sorumluluk almaları ve başarılı olmaları için gerekli fırsatları yaratın.
- İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında esnek, nazik, bağışlayıcı ve tutarlı davranmayı sürdürün.
- Öğrencilerinize dönük amaç ve beklentilerinizi gerçekçi ölçülerde belirleyin.
- İstendik davranışlar için anlamlı ve geçerli nedenler gösterin.
- Öğrencilerinize problem çözmede yaşantı ve deneyimlerinden nasıl yararlanacaklarını öğretin.
- Sözlerinizle davranışlarınızın tutarlı olmasına özen gösterin.
- Asla “Ben sana demiştim ki” demeyin.
- Ödül ve ceza sisteminizi yansız bir biçimde ve yalnızca eğitsel amaçlar için uygulayın.
- Öğrencilerinizin size yönelik eleştiri ve beklentilerine duyarlık gösterin.
- Öğrencilerinizin olumlu yönlerini öne çıkararak, onları daha önemli işler için güdüleyin.
- Öğrencilerinizin görüş ve önerilerine açık olun.
- Öğrencilerinizle ders dışı zamanlarda da birlikte olmak için uygun fırsatlar yaratın.
- Öğrencilerinizin karşısına her zaman temiz, güler yüzlü ve anlayışlı bir görüntü ile çıkın.

- Öğrencileriniz arasında hiçbir nedenden dolayı ayrımcılık yapmayın ve onları tembел, çalışkan gibi sınıflarla kategorize etmeyin.
- Öğrencilerinizi, yaşamı ve kendinizi sevin.
- Anlaşılır, duru ve akıcı dil kullanın; ses tonunuzu anlattığınız konuya göre ayarlayın.

### 2.2.5.5.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıfta istenmeyen davranış, öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden, eğitimsel amaç ve etkinlikleri olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlardır (Sarıtaş, 2005). Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır. Davranışlar duruma, koşullara, mekâna ve zamana bağlı olarak uygun veya uygun olmama özelliği kazanırlar. Ayrıca istenmeyen davranışlar ve bunların sınırları öğretmenin otoriter, demokratik veya serbesiyetçi tutumuna göre veya öğrencilerin yaşı, sosyo-ekonomik düzeyine göre de değişebilmektedir (İlgar, 2000). Olumsuz öğrenci davranışlarını, davranışın yarattığı sonuca göre belirlemek mümkündür. Davranış aşağıdaki sonuçlara neden oluyorsa olumsuz olarak nitelendirilebilir (Erden, 2005).

- Sınıf düzeni engelleniyorsa: Derse hazırlıksız gelme, geç gelme, ...
- Öğrencinin kendi öğrenimi engelleniyorsa: Hayal kurma, dersle ilgilenmeme, ...
- Diğer öğrencilerin öğrenmesi engelleniyorsa: Gürültü yapma, yanındakiyle konuşma, ...
- Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve zihinsel huzursuzluk yaratıyorsa: Arkadaşına hakaret etme, izinsiz konuşma, ...
- Öğretmede ileri derecede gerginlik yaratıyorsa: Öğretmene karşı gelme, söyleneni yapmama, ...
- Öğretmenin veya öğrencilerin malının zarar görmesi: Öğretmenin kişisel eşyalarını karıştırma, arkadaşının defterini yırtma, ...
- Öğretmenin, başka bir öğrencinin veya öğrencinin kendisinin zarar görmesi: Arkadaşını itme, ona vurma, ...

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar kontrolsüzlükten ya da aşırı kontrolden kaynaklanabilir. Öğrencinin sınıf ortamında sergilediği kontrolsüz davranışlar başkalarının haklarını, aşırı kontrollü davranışlar ise kendisinin haklarını engellemesi açısından istenmeyen davranışlardır (Sarıtaş, 2005). İstenmeyen davranışların en aza indirgenmesi için öğretmenin öğrenciler üzerinde baskı kurması, öğrencileri korkutması ve onları sindirerek disiplin sağlamaya çalışması yanlıştır. İstenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda akılda tutulması gereken önemli bir nokta, öğrencilerin adeta esir alınmış bir dinleyici kitlesi olduğudur. Çünkü öğrencilerin öğretim etkinliğine katılıp katılmama gibi bir tercih hakkı, hoşlanmadığı sınıfı terk etme şansı yoktur. İstenmeyen davranışları önlemek düzeltmekten daha iyidir. Bu yüzden istenmeyen davranışları ortaya çıkaran faktörleri ortadan kaldırma yoluna gidilmelidir (İlgar, 2000). Bunun için de istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini bilmek gerekir. Olumsuz davranışlara yol açan nedenleri saymak gerekirse (Erdoğan, 2008):

- Öğretmenin derse olumsuz başlangıcı
- Öğretmenin okuldaki kural ve ilkelere uymaması
- Bağırma, tehdit etme, küçümseme, hakaret etme gibi olumsuz öğretmen davranışları
- Uygulanan öğretim yöntemlerinin yanlışlığı veya yetersizliği
- Olumsuz okul çevresi
- Aile
- Öğrenci kişiliği
- Sık yapılan uyarılar
- Ödül eksikliği
- İhtiyaçların karşılanmayışı
- Zamanın etkili yönetilmemesi
- Yetersiz ve etkisiz iletişim
- Öğrencinin ilgi çekmek istemesi
- Öğrencinin güç gösterisine girmesi
- Öğrencinin daha önceki bir davranışın intikamını almaya çalışması
- Öğrencinin yetersizliğini göstermeye çalışması

Yukarıdaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önleyebilmek için aşağıdaki yollara başvurulabilir (Erdoğan, 2008):

- Sınıf yöneticisi statüsünü hissettirmeli
- Sınıf yöneticisinin iş tatmini yüksek olmalı
- Sınıf yöneticisi konusuna hakim olmalı
- Sınıfın organizasyonu ne otoriter ne de gevşek olmalı
- Başarısız ğrencilerin başarıyı tatmaları sağlanmalı
- Sınıf yöneticisi kendisi hakkında öğrencilerden bilgi almalı
- Sınıf yöneticisi sınıfın tamamı ile iletişim halinde olmalı
- Olumsuz davranış sergileyenlerle göz teması kurulmalı
- Sınıf yöneticisi öğrenciyi aşağılamamalı
- Sınıf yöneticisi istenen davranışları oğaltmalı
- Sınıf yöneticisi bazı davranışlar karşısında iyi niyetli olmalı
- Sınıf yöneticisi öğrenciye değer vermeli
- Sınıf yöneticisi ders anında yeterli açıklamayı yapmalı
- Sınıf yöneticisi olumlu bir dil kullanmalı
- ğrenciden beklenen davranış inandırıcı bir şekilde istenmeli
- Olumlu davranışlar güçlendirilmeli
- İstenen davranışı sergileyebilmek kolaylaştırılmalı
- Sınıf yöneticisi ile öğrencilerin ortak yaşantı alanı fazla olmalı
- İstenen davranışlar için standartlar oluşturulmalı
- Öğrenciler kendilerinden bekleneni bilmeli
- Öğrencilerin yaptığı çalışmalara ilgi gösterilmeli
- Sınıfta işlenen konular acele edilmeden işlenmeli
- Öğrencilerin derse katılmaları sağlanmalı
- Öğrencilerin davranışları hakkında geri dönütler verilmeli
- Sınıfta bir takım havası yaratılmalı
- İstenmeyen davranışlar kişiselleştirilmemeli
- Bugünün problemi ile bugün ilgilenilmeli
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanınmalı
- Öğrencileri konuya bağlayıcı etkinlikler olmalı

- Öğrencilere benlik saygısı kazandırılmalı
- Olumlu davranışlar ödüllendirilmeli
- Sınıf yöneticisi sakin olmalı
- Öğrenci, istenmeyen davranışı sergilediğinde üzerine gidilmemeli
- Sınıf yöneticisi sinirliyken karar vermemeli
- Bir veya birkaç kişinin istenmeyen davranışı tüm sınıfa mal edilmemeli
- Topluluk önünde azarlama ve cezalandırma yapılmamalı
- Öğrenciler kendilerine uygun etkinliklere yönlendirilmeli
- Öğrencinin zamanını üretici davranışlarla geçirmesine çalışılmalı
- Öğrencilerin kendi kendini kontrol edebilme becerilerini kazanmalarına yardım edilmeli
- Öğrencilerin birbirlerini fark etmeleri sağlanmalı
- Başkalarını düşünmeyi teşvik etmeli
- Sınıf içi etkileşim zenginleştirilmeli
- Tetikleyiciler fark edilmeli
- Öğrenci davranışındaki farklılıklar önemsenmeli
- Probleme mümkün olduğunca erken müdahale edilmeli

#### **2.2.5.5.2. Disiplin**

Disiplin, birey ya da grupların eğitimin amaçlarına ulaşmaları için davranışlarını kontrol altına almalarını sağlamaya yönelik etkinliklerin tümüdür. Eğitsel ortamlarda disiplini yalnızca yöneticilerin, öğretmenlerin, diğer personellerin ve öğrencilerin uyması gereken kurallar olarak düşünmek doğru değildir. Disiplin, kurallar olmadan da insanın iyi ve doğru davranabilme alışkanlığı kazanması ve kendini kontrol etmeyi öğrenmesi için işe koşulan tüm etkinliklerdir (İlgar, 2000). Öğretimin amacına ulaşmasında disiplini sağlamak bir zorunluluktur. Ancak disiplin öğretmenin sıkıyönetim uygulaması, öğrencinin derste heykel gibi durması olarak algılanmamalıdır. Burada anlaşılması gereken öğrencinin ilgi, istek ve beklentilerine önem verilen; kuralların daha esnek ve mantıklı olduğu; sınıfta öğrencinin sessizce oturmasını da bir sorun olarak gören; cezaya çok az yer verilen; olumlu davranışların

ödüllendirildiği; bireyde demokratik anlayışı geliştiren modern disiplin anlayışıdır (İlgar, 2000).

Okulda disiplin etkinliklerinin amacı, öğrencilere kendi davranışlarını beklenen davranışlarla kıyaslayarak değerlendirme alışkanlığı ve yeterliği kazandırmaktır. Kıyaslama yapılabilmesi için beklenen davranışların, kuralların ve ölçütlerin belirlenmesi ve açıklanması gerekir (Taymaz, 2007). Bu noktada kuralları genel, disiplini özel uygulamak gerekir. Örneğin sınıfta gürültü yapan bir öğrenciyi uyarırken bütün sınıfı uyarmak doğru değildir. Özel olarak gürültü yapan öğrencilerin uyarılması daha etkili bir yöntemdir (Balay, 2012). Disiplin, öğretmenin kendini kontrol etmesini gerekli kılar. Bu yüzden öğretmen, gerekli uyarıları yaparken “kırıcı olmama, isimlendirmeme, kendini kaybetmeme, kaba davranmama, tehdit etmeme, nutuk atmama ve bireyi abartmama” ilkelerine uygun davranış göstermelidir (Celep, 2004).

#### **2.2.6. Öğretmen Yeterliliği ve Sınıf Yönetimi**

Öğretmenlerin mesleğini sevmesi ve haz alması, öğretmenlik mesleği ile ilgili sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterliliklere bağlıdır. Öğretmenin toplumsal beklentiler ve Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda istenilen özellik ve yeterlilikte bireyler yetiştirmesi, ancak onun öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlama, uygulama, değerlendirme ve yönetme yeterliklerine sahip olması ile olanaklıdır (Tutkun, 2007). Etkili bir öğretme-öğrenme sürecini sağlamak isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve maddi kaynakları sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme, yani yönetme becerisidir. Sınıf, yönetilmesi güç bir gruptur. Öğretmenin sınıfı yönetebilmesi için bir dizi özel yönetim becerisine sahip olması, yönetim davranışlarını otomatik hale getirmesi ve bu amaçla sınıf yönetimine ilişkin nitelikli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir (Çetin, 2009; Erden, 2005).

Öğretmen, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Akademik ihtiyaç sadece bilgiden ibaret değildir. Öğrencilerin başlıca akademik ihtiyaçları; öğrenme hedeflerini anlama ve değer verme, öğrenme sürecini anlama, öğrenme sürecine etkin olarak katılma, kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk alma, başarılı yaşantılar geçirme, gerçekçi ve anında dönüt alma, güvenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme ortamı, öğrendiklerini bütünleştirmek için zaman, arkadaşlarıyla olumlu



ilişki kurma olarak sıralanabilir (Erden, 2005). Bu ihtiyaçları karşılaması beklenen sınıf yöneticisinin, yani öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri sıralamak gerekirse (Erdoğan, 2008):

- **Bilgili olmalı:** Öğretmenlik yaptığı alanı ve öğrettiği konuyu çok iyi bilmelidir. Yönetimin temel ilkelerini ve tekniklerini de bilmelidir. Öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilecek düzeyde bilgisi olmalıdır.
- **Yetenekli olmalı:** Öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Sahip olduğu bilgi temelinin işe yaraması için sorun çözme, temsil etme, görüşme yapabilme, karar verme, yazılı ifade, konuşma, analiz yapma, sentez yapma, planlama, güdüleme, zamanı yönetebilme, çatışma yönetimi gibi alanlarda yetenekli olmalıdır.
- **Deneyimli olmalı:** Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi, bir ölçüde zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlıdır.
- **Sağlıklı olmalı:** Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelemeyen öğretmen eğitim öğretim işini de sağlıklı şekilde yürütemez. Öğretmenin sağlıklı ve canlı olması ölçüsünde öğrenciler de sağlıklı ve canlı olur.
- **Ahlaklı olmalı:** Bilgi ve deneyim, iyi ahlakla bütünleşerek daha anlamlı olur. Sınıf yöneticisi insana değer vermeli; adaletli, tarafsız, dürüst olmalı; hukukun üstünlüğüne inanmalı; yasadışı emirlere direnmeli ve en önemlisi tutarlı davranmalıdır.

Örgütlerde her iş için, o işi yapacak kişinin işle ilgili yeteneklerle donanımlı olması gerekir. İşgörenlerin işle ilgili yeteneklere sahip olup olmaması, başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir (İlgar, 2000). Eğitim kurumlarında ve dolayısıyla üniversitelerde eğitim-öğretimin en önemli paydaşlarından olan öğretim elemanlarının da öğretmen yeterliliğine ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları, kurumun başarısı için en önemli faktörlerdendir. Sınıf yönetimi bir beceridir ve öğretim elemanları bu beceriye sahip oldukları ölçüde öğrencilerin, dolayısıyla da üniversitelerin başarısı söz konusudur.

Eğitim sisteminin başarısı rastlantılara bırakılmamalıdır. Eğitim sistemin başarılı olması için de, eğitim sistemini çalıştıracak insanların iyi eğitilmesi, doğru seçilmesi ve uygun ortamın sağlanması gerekmektedir (İlgar, 2000). Öğretmenlik meslek bilgisi ve sınıf yönetimi eğitimi yanında eğitimcilerin görevlerini başarı ile yapabilmeleri için yetiştirme eksikliklerinin giderilmesi gerekir. Eğitimcilerin alanları ile ilgili gazete, dergi ve kitaplardan yararlanmaları için satın alınması, çoğaltılması, toplantılarda anlatılması ve tartışılması okul yönetimi tarafından sağlanabilir (Taymaz, 2007). Bunun yanında işle ilgili davranışlarla ilgili insanları güdüleme için gelir, güvenlik, yükselme olanakları, çekici iş, yapılmaya değer bir iş verme, statü, kişisel yetke ve güç kazandırma, özel yaşama saygılı olma, kararlara katılma olanakları sağlama, adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi gibi eğitimcileri özendirme araçları kullanılabilir. Öğretim elemanlarının gelirlerinin ve yükselme olanaklarının artırılması; uygun fiziksel ortam, sosyal tesisler, mevcudu az sınıflar, ulaşım için servis vb. imkânlar ile işin çekici hale getirilmesi; statülerinin artırılması; yetkelerinin artırılması kendileriyle ve okulla ilgili kararların alınmasında katılımlarının sağlanması; adaletli yaklaşım ile başarılarının artırılması sağlanabilir (İlgar, 2000).

### **2.2.7. Yüksek Öğrenim ve Öğretim Elemanları**

Örgütün amacı genelde harcamayı azaltmak, verimi arttırmaktır. Eğitimde verim, eğitim amaçlarında belirlenen davranışlara sahip insan gücünü arttırmaktır. Eğitimin amacı çok yönlüdür. Hekim, hâkim, mimar, mühendis, öğretmen, din adamı, teknisyen, sanatçı gibi farklı nitelikli eleman yetiştirmek eğitimin amacını çeşitlendirir. Amaçlardaki çok yönlülük örgütlenmede farklılık yaratır (İlgar, 2000). Bu örgütlenmelerden biri olan üniversiteler ve üniversitelerin alt birimleri olan fakülteler, yüksekokullar ve meslek yüksekokulları eğitim sistemimizin yüksek öğrenim kademesini oluşturmaktadır.

Öğretmen, öğrencinin gözünde bir modeldir ve bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Ancak ileri eğitim kademelerinde de öğretmenin bir model olarak görülebilmesi, daha çok bu kademelerdeki öğretmenlerin göstereceği performansla bağlıdır. Çünkü öğrenci giderek seçici ve eleştirel bir kişilik yapısı geliştirerek idealindeki öğretmen modeli ile öğretmenini kıyaslar. Dolayısıyla öğretmen mesleğiyle ilgili var olan saygınlık ve örnek insan imajını korumak;

düşünsel ve duygusal yönden de sürekli kendini geliştirmek zorundadır (Aydın, 2007). Eğitim sistemleri, maddelerden çok insanları biçimlendirir. Bu sistemin üyeleri arasında kapsamlı bir etkileşim yapısı kurulması zorunludur. Okullar ve üniversiteler genellikle toplumu sürdürme görevlerini üstlenmişlerdir. Yani bireyleri toplumdaki rollerine hazırlarlar. Üniversitelerin araştırma geliştirme eylemleri ise, toplumun değişen koşullara uymasını sağlayacak uyum görevleridir. Bunların alt sistemleri de böyle görevleri gerçekleştirecek yapılar ve ilişkiler kurularak biçimlenmelidir (Bursalıoğlu, 1971). Üniversitelerde görevli öğretim elemanları da eğitim sistemimizin önemli bir parçasıdır.

Öğretim elemanları; yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcılardan meydana gelir. Öğretim üyeleri, yüksek öğretim kurumlarında görevli Profesör, Doçent ve Yardımcı Doçentlerdir. Bunların yanında Okutman, Öğretim Görevlisi kadrolarında istihdam edilen öğretim elemanları ile belirli süreler için görevlendirilen Araştırma Görevlileri, Uzmanlar, Çeviriciler ve Eğitim-Öğretim Planlamacıları da öğretim yardımcıları olarak ifade edilir (Şişman, 2012). Eğitim ve sınıf yönetimi açısından öğretmenler ve öğretim elemanları benzer görevleri paylaşmakta ve pedagojik formasyon açısından da benzer yeterliklere ihtiyaç duymaktadırlar.

Yükseköğretimle ilgili çeşitli konular tartışılmaktadır. Bunlar arasında yönetsel, mali ve akademik özerklik, yükseköğretime geçiş, yükseköğretime erişim ve fırsat eşitliği, öğretim üyesi yetiştirme, üniversite, toplum ve iş dünyası arasındaki ilişkiler, finansman, eğitimde kalite ve akreditasyon, yükseköğretimde özelleşme, uzaktan eğitim gibi konular yer almaktadır (Şişman, 2012). Tüm bu konularla bağlantılı, özellikle de öğretim üyesi yetiştirilmesi meselesini yakından ilgilendiren, öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimi ve dolayısıyla kazanmaları gereken sınıf yönetimi beceri irdelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri (alan yeterliliği, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, öğretim yöntem ve stratejileri, alandaki yenilik ve gelişmeleri izleme) ile uygulamaları (adalet, öğrenciyi önemseme, sorumluluk, hazırlık yapma) öğrencilerin akademik başarılarını etkiler. Diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi, üniversite düzeyinde de öğrencileri sıkı alanla karşılaşmış öğretmen

merkezli öğretim yöntem ve teknikleri yerine; öğrencileri aktif kılan, onların ilgisini çeken öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, çağdaş eğitim anlayışının gereklerindedir (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013).

İyi bir eğitim sistemi aşağıdaki temel sayılıtlara dayanır ve öğretim elemanları da iyi bir eğitim için bu sayılıtları dikkate almalıdır (Taymaz, 2007):

- En iyi öğrenme, bireyin gerçek iş ve yaşam ortamında yapılan öğretimde meydana gelir.
- Eğitim bireyi toplumda bir iş veya göreve hazırladığına göre mesleksi yönü vardır.
- Eğitim bir bireysel etkinlik olmaktan çok kooperatif etkinliği gerektirir.
- Eğitim etkinliklerinin bireyi araştırmaya yöneltmesi beklenir.
- Eğitim etkinlikleri analiz edilirken sürekli değişim ve gelişimler dikkate alınır.
- Eğitim etkinlikleri planlanırken gerçekler açıkça ortaya konur ve kaçınılmadan kabul edilir.
- Eğitim etkinliklerinin analizi, planlaması ve uygulamasında yerine göre eğitimci, uzman, öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililerin görüşlerine yer verilir.

### **2.2.8. Sınıf Yönetimiyle İlgili Öneriler**

Sınıf yönetimiyle ilgili öğretmenlere ve öğretim elemanlarına bazı öneriler sunabiliriz (İlgar, 2000):

- Kendinizi öğrencilerinize yeteri kadar tanıtırınız.
- Sorunlarınızı sınıfa götürmeyiniz, sorunlarınızdan öğrencilere bahsetmeyiniz.
- Öğrencilerle iletişim ve etkileşim içerisinde olunuz. Ancak suistimal edilmenizi engelleyecek belli bir mesafe bırakınız.
- Öğrencilerin davranışlarından yanlış olanı en kısa sürede düzeltiniz.
- Öğrencilerinizi her yönüyle değerlendirirken objektif ve adaletli olunuz.
- İlk andan itibaren mantıklı kurallar koyunuz.
- Derse zamanında girip dersten zamanından çıkınız.

- Öğrencilerinizi ilgilendiren mevzuatla ilgili (disiplin yönetmeliği, ders geçme vb.) konularda bilgilendirme yapınız.
- İyi bir dinleyici olunuz.
- Öğrencilerinizi mümkün olduğunca iyi tanıyınız.
- Konuları ilginç hale getiriniz.
- Hiçbir derse hazırlıksız girmeyiniz. En büyük sorunların sizin yetersiz olduğunuz zamanlarda ortaya çıktığını unutmayınız.
- Öğrencilerinizi aktif olarak derse katınız.
- Öğrencilere uyarılarınızda rasyonel olunuz.
- “Kötü öğretmen öğrenciyi kötüler” ilkesini unutmayınız.
- Öğrencilerin dikkatini dağıtacak şeylerden uzak durunuz (kullandığınız kelimeler, giyiminiz, konuşma tarzınız, sabit durmanız, okunmayan yazı ve şekiller vb.)
- Öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim araç ve gereçleri konusunda tam bir bilgi sahibi olunuz.
- Disiplin sağlamadan asla derse başlamayınız. Disiplinsizlik durumlarında dersinize devam etmeyiniz.
- Bir sorun karşısında asla sınıfı terk etmeyiniz.
- Öğrencilerinizi asla sınıftan atmayınız. Öğrenciyi dersten atmanın, dersten atıp yok yazmanın yanlış ve birçok sorumluluğu da beraberinde getirdiğini unutmayınız.
- Bireysel hatalardan dolayı sınıfın tümünü cezalandırmayınız.
- Öğrencilerinizle asla başkalarının yanında ve sınıf içinde lüzumsuz tartışmalara girmeyiniz.
- Sınıfta her öğrenciyi görebilecek şekilde hareket ediniz. Arka sıraları ihmal etmeyiniz.
- Eleştiri ve önerilere açık olunuz. Belirli aralıklarla öğrencilerin görüşlerini alınız ve büyük çoğunluk tarafından yapılan eleştirilere duyarlı olunuz.
- Her zaman mantıklı ve dengeli olunuz. Aynı davranışlara bazen hoşgörülü, bazen de çok sert tepki göstermeyiniz.

### 2.2.9. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Araştırmalar

Sınıf yönetimi konusunda Türkiye’de birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu başlık altında, yapılan araştırmalardan bazıları ele alınmıştır.

Çetin (2009) “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi” isimli çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarını öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanları, sınıf yönetimi davranışlarını “her zaman” yaptıklarını belirtirken, öğrenciler öğretim elemanlarının bu davranışları “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir.

Boyacı (2011) “Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Geldikleri ve Türkiye’de Öğrenim Gördükleri Üniversitedeki Sınıf Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri” adlı nitel araştırmasında, Erasmus Değişim Programı kapsamında yer alan yüksek öğretim öğrencilerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşlerini, geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırmalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda değişim programı öğrencilerinin genel olarak buradaki sınav sisteminin ve fiziksel koşulların kendi üniversitelerine göre daha avantajlı olduğunu ve sınıf mevcutlarının daha az olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenci-öğretim üyesi iletişiminin Türkiye’de daha informal olduğu, disiplin sağlamaya dönük her iki sistemin kendine has özelliklerinin olduğu, geldikleri üniversitelerde öğrencilerin kendi motivasyonlarını sağlamada daha çok sorumluyken Türkiye’de öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla çaba sarf ettikleri sonuçlarına varılmıştır.

Acar vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen “Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı” isimli çalışmada akademik personelin pedagojik formasyon ihtiyaçlarının öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öğretim elemanlarının ihtiyaç duydukları formasyon eğitim konuları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Murat vd. (2006) “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmada eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının öğretimle ilgili etkinliklerde; iletişim kurma, olumlu sınıf atmosferi oluşturma, öğrenci sorunlarıyla ilgilenme, öğrencileri güdüleme gibi sınıf yönetimi etkinliklerine göre daha etkili oldukları görülmüştür. Bu bulgulardan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili bir takım becerilerde yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir ve bu durum öğretim elemanlarının yetiştirilmeleri sürecinde sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılmadıklarına bağlanmıştır.

Korkut (1999) “Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri” adlı araştırmasında öğretim üyesinin etkili öğretim sağlayabilmesi için formal pedagoji eğitimi almaya gereksinim duyup duymadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğrenci değerlendirmeleri irdelenmiş; öğretim üyelerinin başka kimse veya kuruluşlar tarafından değerlendirilmeye nasıl baktıkları, öncelik verme bakımından öğretme-araştırma ikilemine ilişkin değerlendirmeleri ve bu ikilemin formal pedagoji eğitimi gereksinimi üzerindeki sonuçları anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan formal pedagoji eğitimi konusunda isteklilik olduğu ve öğrenci değerlendirmelerinden yararlandığı, bunun yanında farklı yöntemlere yer verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Akademik yükselmelerde yayın üretkenliğinin ölçü alınması ile öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varılmıştır.

Tonbul (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri” isimli araştırmanın sonuçlarına göre de öğretim üyeleri, performans değerlendirmede öğretimsel etkinliklerin de akademik yayım etkinlikleri oranında dikkate alınmasını; ancak bunun için öğretimsel koşulların düzenlenmesi, değerlendirme ölçütlerinin ve yönteminin uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da, üniversitede derslere giren tüm öğretim üyelerinin zamanlaması, derslerin verilmiş yöntemi ve dersleri verecek öğretim üyelerinin niteliğinin dikkate

alındığı, eğitim bilimleri alanında bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiği konusunda görüş birliğinin olmasıdır.

Adıgüzel (2013) gerçekleştirdiği “Pedagojik Formasyon Temelli Alan Öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlik Düzeyleri” isimli çalışmada pedagojik formasyon sertifika programını alarak öğretmen olan alan öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde dersin giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerini gerçekleştirme ve bu süreçte en çok kullandıkları öğretim yöntemleri ile eğitim araç-gereçlerini belirleme yönünden değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; alan öğretmenlerinin dersin giriş etkinliklerini ara sıra, geliştirme ve sonuç etkinliklerini ise her zaman gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin derslerde en çok düz anlatım yöntemini, en az ise örnek olay yöntemini kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde en çok yazı tahtasını, en az ise gerçek nesnelere ve modelleri kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Kumral’ın (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları” isimli araştırmasının sonuçlarına göre olumlu olan öğretim elemanı davranışları derse hazırlıklı ve zamanında gelme, öğrenci ile iyi bir iletişim ve paylaşma, alanı ve formasyonu ile ilgili yeterlik, derslerinde daha esnek kurallara başvurma şeklinde sıralanırken; öğretim elemanlarının olumsuz davranışları ise iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar şeklinde temalarda toplanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin gözünde öğretim elemanları, daha çok öğrencilere yönelik olumsuz davranışlarıyla ön plana çıkmıştır.

Yeşilyurt ve Çankaya’nın (2008) “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada öğretmen görüşlerine göre elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin vizyon geliştirme, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkin dinleme, model olma, rehberlik etme, uygun sınıf atmosferi ve ortamı oluşturma, disiplin ve öğretimi dengede tutma, uyarı ve eleştirilerde olumlu cümleler kullanma, öğrencilerin saygılı, dürüst ve ahlaklı olmasına önem verme ve problemleriyle ilgilenme, ihtiyaçlarını bilme, öğrencileri karar alma sürecine katma ve onlara sıcakkanlı ve adil davranma konularında sınıf yönetimi açısından oldukça önemli niteliklere sahip oldukları tespit edilmiştir.



Ekici (2008) “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi” isimli araştırmasında sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemiştir. Deneme öncesi desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmış araştırmanın sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı puanlarının sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Paliç ve Keleş (2011) “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli nitel araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin görüşlerini; “öğretmen özellikleri, “sergilenen yaklaşımlar”, “karşılaşılan sorunlar” ve “öneriler” boyutlarında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler en çok gerekli olan öğretmen özelliklerine ilişkin olarak sabır ve empati özelliklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler mesleki özellikler kategorisine ilişkin olarak, iletişim becerisi, alan bilgisi, mesleki deneyim ve planlı olma özelliklerini belirtmişlerdir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin; sınıf yönetiminde önlemsel, gelişimsel ve tepkisel yaklaşımlara uygun davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada etkili sınıf yönetimi için önerilere ilişkin öğretmenler, dikkat çekmede ve motivasyonu sağlamada yaşanan sorunlara yönelik sınıf mevcudunun azaltılması, farklı yöntemler kullanma, güncel olaylardan bahsetme, ilginç olaylar anlatarak ve ses tonunu etkili kullanmayı deneyerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının sınıf hakimiyetini zorlaştırdığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Çalışma sonucunda, etkili bir sınıf yönetimi için önemli görülen öğretmen özellikleri; “kişisel özellikler”, “mesleki özellikler” ve “öğrenciye yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar öğrenci farklılıkları, farklı aile ortamlarının yansımaları ve öğrencinin derse tutumu olarak belirlenmiştir.

Kohen (2006) “Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri (İstanbul’daki Üniversitelerden Bir Uygulama)” adlı araştırmasında sınıf yönetiminin öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesini, öğretmenin ve öğrencilerin demografik özelliklerinin

sınıf yönetiminde etkili olup olmadığını araştırmayı ve öğretim sürecinde eşitlik, kurallardaki açıklık ve farklı öğretim yöntemlerinin hem öğrenciler hem de öğretmenlerin bakış açıları ele alınarak örtüşüp örtüşmediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin sınıf yönetiminde etkisinin olmadığı, ayrıca öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirdikleri anketlere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi performansından çoğunlukla memnun oldukları, yalnız ders işleyişi sırasında seçenek sunumu konusunda bazı yetersizliklerin yaşandığı saptanmıştır.

Köseoğlu (1994) “İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretim elemanlarının göstermekte oldukları davranışlar konusunda, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları kendilerini, öğrencilerin algıladığından daha olumlu algılamaktadır. Araştırmada gerçekleştirilen gözlem sonuçları da öğrenci görüşlerini destekler nitelikte bulunmuştur. Öğretim süreçlerinin derse başlangıç, dersi sunma, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış, öğrenci değerlendirmeleri daha düşük düzeyde ve gözlem sonuçları öğrenci görüşlerini destekler nitelikte bulunmuştur. Okul içi ilişkilerde de yine benzer sonuçlara ulaşılmış ve gözlem sonuçları düşük değerlendirmeye sahip öğrenci görüşlerini destekler nitelikte bulunmuştur. Yeni kaynaklara ulaşma ve yararlanmada da öğretim elemanları ile öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış ve gözlem sonuçları bu kez kendilerini yeterli düzeyde gören öğretim elemanlarını destekler nitelikte bulunmuştur.

Kürüm (2007) “Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak verilen derslerin, bu dersleri alan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya göre “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının, bu derslerin uygulama ilkelerini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini genel olarak uygun buldukları; doktora öğrencilerinin

programın uygulama ilkeleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinin öğretim deneyimine sahip olma durumuna ve öğrenim gördükleri doktora alanına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre bu derslerde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiği; programın doktora öğrencileri üzerinde genel olarak olumlu etkiler bıraktığı; öğretim elemanlarının söz konusu derslerin uygulanması sırasında genel olarak güçlük yaşamadıkları söylenebilir. Öte yandan programa katılan öğrencilerin ve programdaki dersleri yürüten öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine dönük önerilerine göre, programın tüm öğretim elemanlarını kapsamaması, ancak programın planlanmasında ve uygulanmasında öğretim elemanlarının katılımını özendirerek biçimde zaman, süre, biçim, içeriğin esnek bir biçimde düzenlenmesi, gereksinimlerin dikkate alınması ve programa katılımın ödüllendirilmesi görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Gözütok (1988) “Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması” isimli araştırmasında öğretmen eğitiminde bazı meslek dersleri öğretimi ile öğretim elemanı davranışları arasındaki tutarlılığı saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, öğretilenler ile öğretenlerin mesleki davranışları arasındaki tutarlılık belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğretim elemanlarının özellikleri ile sınıf içi mesleki donanımları arasındaki tutarlılık düşük bulunmuştur. Öğretim elemanlarının unvanları ve sahip oldukları akademik dereceleri, öğrettikleri ile mesleki davranışları arasındaki tutarlılığı etkilemektedir. Kendi ihtisas alanında ders verenlerin bu tutarlılığının pozitif olduğu, farklı alanlarda ders verenlerde ise unvan ve derecenin etkili olmadığı görülmüştür. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretim üyelerinin öğretim içeriği ile mesleki davranışları arasındaki tutarlılık ölçüsü azalmış, öğrenci sayısı azaldıkça tutarlılık ölçüsü yükselmiştir. Öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri arttıkça tutarlılık ölçüsü düşmekte, ders yükleri azaldıkça derslerinde anlattıkları ile sınıf içi mesleki davranışları arasındaki tutarlılık ölçüsü yükselmektedir. Genel olarak sonuçlar öğretmen eğitiminden sorumlu olan kurumlarda öğretim içeriği ile öğretim elemanının mesleki davranışları arasındaki tutarlılığın düşük olduğunu, ancak bu tutarsızlığı etkileyen faktörlerin geliştirilmesi ile aradaki mesafenin kapatılabileceğini göstermektedir.

Terzi (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan

sınıf öğretmenlerinin otokratik, ilgisiz ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim; demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergiledikleri görüşünde oldukları, ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesinin gerektiği sonucuna varılmıştır.

Akın (2006) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin yüksek iş doyumunu yaşamaları için sınıf yönetimi becerileri açısından daha donanımlı hale getirilmeleri önerilmektedir.

YÖK (2000) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerin Eğitimi Değerlendirmesi” isimli bir araştırmada öğrenci değerlendirmeleri üzerine son yirmi yılda yapılan araştırmaların ışığında bazı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretim elemanının ders vermedeki etkinliğini, kişisel özelliklerinden ayırıp tarafsız olarak değerlendirebileceği sonucuna varılmıştır. Bulgulara göre öğretim elemanının bilinçli olarak ders verme biçimini değiştirmedikçe, öğrenci değerlendirmesi sonuçlarının da yıldan yıla değişmeyeceği belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen sonuçların yöneticiler tarafından öğretim elemanları üzerinde baskı aracı olarak kullanılmaması gerektiği; öğrenci değerlendirmesi sonucunda elde edilen verilerin genellikle öğretim elemanlarının ders verme yönteminde değişiklik yapmaları amacıyla ve öğretim üyeleriyle ilgili alınacak idari kararlarda kullanılması yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

### **3. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerinin (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlendiği, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırma yöntemine betimsel araştırma denir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için anketler veya ölçekler yardımıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara da tarama araştırması denir. Eğitim alanındaki araştırmalarda betimsel yöntem tarama çalışması en sık kullanılan yöntemdir. Eğitim alanındaki araştırmacılar sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde, bir konudaki farklılıkların değişkenlerle ne şekilde ilişkili olduğunu da öğrenmek isterler. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar da ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd, 2013). Bu araştırma betimsel-ilişkisel tarama modelindedir. Bu çerçevede bu araştırma ile üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı, görüşlerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

##### **3.2.Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesi'nin fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören önlisans-lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu dönemde Harran Üniversitesi'ne bağlı 8 fakülte, 5 yüksekokul ve 12 meslek

yüksekokulunda toplam 623 öğretim elemanı görev yapmakta ve 17834 önlisans-lisans öğrencisi öğrenim görmektedir (harran.edu.tr; istatistik.yok.gov.tr).

### **3.3.Araştırmanın Örnekleme**

Araştırma, evrenin geniş olması ve tamamına ulaşmanın imkânsızlığı, zaman ve maliyet sınırlılıkları nedeniyle evrenden seçilen ve onu temsil eden bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Evrendeki 623 öğretim elemanının .05 hata payı ile en az 218 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile; 17834 öğrencinin de yine .05 hata payı ile en az 377 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile temsil edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd, 2013). Örneklemin evreni temsil gücünü artırmak amacıyla olası veri kayıplarını da dikkate alarak mümkün olduğunca fazla öğretim elemanı ve öğrenciye ulaşılmaya çalışılmış ve örneklem sayısı öğretim elemanlarında 274 olarak, öğrencilerde ise 816 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada örneklem seçilirken, tabakalı-basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2013). Öğretim elemanı evrenindeki kişi sayısının az olması ve bunun yanında öğretim elemanlarına ulaşım zorluğu nedeniyle, mümkün olduğunca çok kişiye ulaşmak amacıyla tabakalama yöntemine gidilmemiştir. Ancak öğrenci evreninde Harran Üniversitesi'ne bağlı tüm okullar, okul türü dikkate alınarak fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulu şeklinde üç ayrı tabakaya ayrılmıştır. Bu tabakaların evren büyüklüğü içindeki oranları dikkate alınarak, fakültelerden 574, yüksekokullardan 58 ve meslek yüksekokullarından 184 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretim elemanı evreni ve öğrenci evrenindeki bireylerin örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olabilmesi açısından basit tesadüfi yöntem kullanılmıştır.

### **3.4.Veri Toplama Aracı**

Araştırma kapsamında Harran Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilerden bilgi toplamak amacıyla Çetin (2009) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert derecelendirme ölçeği şeklinde desenlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ), 47 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, *sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar (1-7)*, *öğretim yönetimine ilişkin davranışlar (8-17)*, *zaman yönetimi konusundaki davranışlar (18-22)*, *sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar (23-38)* ve *davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar (39-47)* olmak üzere beş farklı boyutu yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, en olumsuzdan en olumluya doğru sıralanan seçenekler şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Buna göre ölçek seçenekleri; (1) *hiçbir zaman*, (2) *nadiren*, (3) *ara sıra*, (4) *sık sık* ve (5) *her zaman* şeklinde sıralanmıştır. Böylece ölçek sonuçları 4/5 puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. SYYÖ'nün ölçek ifadelerinin puanlamasına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği'nin Puan Aralıklarına İlişkin Bilgiler

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1.00-1.80	Çok düşük
Nadiren	2	1.81-2.60	Düşük
Ara sıra	3	2.61-3.40	Orta
Sık sık	4	3.41-4.20	Yüksek
Her zaman	5	4.21-5.00	Çok yüksek

Çetin (2009) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği'nin (SYYÖ) güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. SYYÖ iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .82, .88, .87, .95, .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da SYYÖ'nün güvenilirlik çalışması için aynı şekilde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır ve SYYÖ iç tutarlık katsayısı öğretmen elemanları için .94 olarak, öğrenciler için ise .96 olarak bulunmuştur. Öğretim elemanları için alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .77, .81, .74, .87, .84 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler için ise alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .82, .89, .80, .92, .90 olarak bulunmuştur.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Öncelikle verilerin toplanabilmesi için Harran Üniversitesi Rektörlüğü'nden resmi yazışma yoluyla ölçek uygulama izni talep edilmiştir. Bu konuda gerekli izin (Ek 3) alındıktan sonra araştırmanın verileri, Harran Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 274 öğretim elemanı ve öğrenim gören 816 öğrenciden elde edilmiştir. Bunun için öğretim elemanlarına 370 ölçek, öğrencilere de 970 ölçek dağıtılmış ve bunlardan 285 öğretim elemanı ölçeği, 850 öğrenci ölçeği geri dönmüştür. Eksik ve hatalı doldurulan 11 öğretim elemanı ölçeği ve 34 öğrenci ölçeği geçersiz sayılıp değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylece 274 öğretim elemanı ölçeği ve 816 öğrenci ölçeği analizlerde kullanılmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için Kolmogorov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağıldıkları tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik yöntemler kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında ikili gruplar için bağımsız t-Testi, ikiden fazla grupların analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	F	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	54	19.7
	Erkek	220	80.3
Medeni Durum	Evli	231	84.3
	Bekar	43	15.7
Akademik Unvan	Profesör	35	12.8
	Doçent	47	17.2
	Yardımcı Doçent	121	44.1
	Öğretim Görevlisi	52	19.0
	Okutman	19	6.9
Kıdem	5 yıl ve daha az	50	18.2
	6-10 yıl	29	10.7
	11-15 yıl	54	19.7
	16-20 yıl	71	25.9
	21 yıl ve üzeri	70	25.5
Okul Türü	Fakülte	222	81.0
	Yüksekokul	17	6.2
	Meslek Yüksekokulu	35	12.8

<b>Pedagojik Formasyon Eğitimi Almış mı?</b>	Evet	137	50.0
	Hayır	137	50.0
<b>Son Beş Yıldaki Akademik Yayın Sayısı</b>	5 ve daha az	125	45.6
	6-15 arası	103	37.6
	16 ve üzeri	46	16.8
<b>Haftalık Ders Yüğü</b>	10 saat ve daha az	42	15.4
	11-20 saat arası	91	33.2
	21-30 saat arası	85	31.0
	31 saat ve üzeri	56	20.4
<b>Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Almış mı?</b>	Evet	104	38.0
	Hayır	170	62.0
<b>Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okumuş mu?</b>	Evet	145	52.9
	Hayır	129	47.1

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %19.7’si kadın, %80.3’ü ise erkektir. Bunların %84.3’ünün medeni durumu evli, %15.7’sinin medeni durumu ise bekârdır.

Aynı tabloya göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %12.8’i profesör %17.2’si doçent, %44.1’i yardımcı doçent %19.0’u öğretim görevlisi ve %6.9’u okutmandır. Bu öğretim elemanlarının %18.2’si 5 yıl ve daha az, %10.7’si 6-10 yıl arası, %19.7’si 11-15 yıl, %25.9’u 16-20 yıl, %25.5’i de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yine bu öğretim elemanlarının %81.0’inin fakültelerde, %6.2’sinin yüksekokullarda, %12.8’inin ise meslek yüksekokullarında görev yaptığı görülmektedir. Diğer yandan bu öğretim elemanlarının %50.0’si daha önce pedagojik formasyon eğitimi almış, %50.0’si de pedagojik formasyon eğitimi almamıştır. Bu öğretim elemanlarının son beş yıl içerisinde yayımlanmış akademik çalışma sayılarına baktığımızda ise %45.6’sının 5 ve daha az, %37.6’sının 6-15 arası, %16.8’inin 16 ve üzeri sayıda yayımlanmış akademik çalışmasının olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %15.4'ü 10 saat ve daha az, %33.2'si 11-20 saat arası, %31.0'i 21-30 saat arası, %20.4'ü 31 saat ve üzeri haftalık ders yüküne sahiptir.

Diğer yandan araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %38.0'i daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir kurs veya seminere katılmış, %62.0'si ise böyle bir kurs veya seminere katılmamıştır. Son olarak araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %52.9'u daha önce sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumuş, %47.1'i ise okumamıştır.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	F	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	384	47.1
	Erkek	432	52.9
<b>Okul Türü</b>	Fakülte	574	70.3
	Yüksekokul	58	7.2
	Meslek Yüksekokulu	184	22.5
<b>Öğretim Türü</b>	Normal Öğretim	567	69.5
	İkinci Öğretim	249	30.5
<b>Sınıf Düzeyi</b>	1.Sınıf	372	45.6
	2.Sınıf	193	23.7
	3.Sınıf	113	13.8
	4.Sınıf ve üzeri	138	16.9
<b>Sınıf Mevcudu</b>	20 ve daha az	33	4.1
	21-30 arası	76	9.3
	31-40 arası	164	20.1
	41-50 arası	142	17.4
	51 ve üzeri	401	49.1
<b>Genel Not Ortalaması</b>	0.00-1.99 arası	118	14.5
	2.00-2.99 arası	577	70.7
	3.00-4.00 arası	121	14.8

	10 saat ve daha az	139	17.0
<b>Haftalık Ders Yüğü</b>	11-20 saat arası	255	31.2
	21-30 saat arası	308	37.7
	31 saat ve üzeri	114	14.1
	%70'ten az	153	18.8
<b>Derslere Devam Durumu</b>	%70-%79 arası	171	21.0
	%80-%89 arası	235	28.8
	%90-%100 arası	257	31.4

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %47.1'i kadın, %52.9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70.3'ü fakültelerde, %7.2'si yüksekokullarda, %22.5'i meslek yüksekokullarında eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin %69.5'inin öğrenim türü normal öğretim, %30.5'inin öğrenim türü ise ikinci öğretimdir.

Aynı tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %45.6'sı 1. sınıf, %23.7'si 2. sınıf, %13.8'i 3. sınıf, %16.9'u ise 4. sınıf ve daha üst sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf mevcutlarına bakıldığında %4.1'i 20 ve daha az, %9.3'ü 21-30 arası, %20.1'i 31-40 arası, %17.4'ü 41-50 arası, %49.1'i 51 ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıflarda eğitim görmektedir.

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %14.5'i 0.00-1.99 puan aralığında, %70.7'si 2.00-2.99 puan aralığında, %14.8'i 3.00-4.00 puan aralığında genel not ortalamasına sahiptir. Bu öğrencilerin haftalık ders yüküne bakıldığında ise %17.0'sinin 10 saat ve daha az, %31.2'sinin 11-20 saat arası, %37.7'sinin 21-30 saat arası, %14.1'inin ise 31 saat ve üzeri haftalık ders yüküne sahip olduğu görülmektedir. Bu derslere, araştırmaya katılan öğrencilerin %18.8'i %70'ten az, %21.0'i %70-%79 arası, %28.8'i %80-%89 arası, %31.4'ü %90-%100 arası oranda devam etmektedir.

#### 4.2. Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre, ölçeğin alt boyutlarında ve bütününde incelenmiş, öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri arasında t-Tesi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

	GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																																								
<b>Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	3.68	0.67	1088	23.647	0.000																																																								
	Öğrenci	816	2.38	0.82				<b>Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.34	0.46	1088	24.575	0.000	Öğrenci	816	2.97	0.88	<b>Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.43	0.47	1088	23.358	0.000	Öğrenci	816	3.02	0.96	<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.28	0.45	1088	29.298	0.000	Öğrenci	816	2.68	0.86	<b>Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.16	0.51	1088	26.298	0.000	Öğrenci	816	2.67	0.88	<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000
<b>Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.34	0.46	1088	24.575	0.000																																																								
	Öğrenci	816	2.97	0.88				<b>Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.43	0.47	1088	23.358	0.000	Öğrenci	816	3.02	0.96	<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.28	0.45	1088	29.298	0.000	Öğrenci	816	2.68	0.86	<b>Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.16	0.51	1088	26.298	0.000	Öğrenci	816	2.67	0.88	<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000	Öğrenci	816	2.73	0.75								
<b>Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.43	0.47	1088	23.358	0.000																																																								
	Öğrenci	816	3.02	0.96				<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.28	0.45	1088	29.298	0.000	Öğrenci	816	2.68	0.86	<b>Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.16	0.51	1088	26.298	0.000	Öğrenci	816	2.67	0.88	<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000	Öğrenci	816	2.73	0.75																				
<b>Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.28	0.45	1088	29.298	0.000																																																								
	Öğrenci	816	2.68	0.86				<b>Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.16	0.51	1088	26.298	0.000	Öğrenci	816	2.67	0.88	<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000	Öğrenci	816	2.73	0.75																																
<b>Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar</b>	Öğr. El.	274	4.16	0.51	1088	26.298	0.000																																																								
	Öğrenci	816	2.67	0.88				<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000	Öğrenci	816	2.73	0.75																																												
<b>Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri</b>	Öğr. El.	274	4.19	0.41	1088	30.356	0.000																																																								
	Öğrenci	816	2.73	0.75																																																											

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunda öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(1088)=23.647$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre yüksek düzeyde ( $\bar{X}=3.68$ ), öğrenci görüşlerine göre ise düşük düzeyde ( $\bar{X}=2.38$ ) bulunmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim yönetimine ilişkin davranışlar boyutunda da öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(1088)=24.575$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim yönetimine ilişkin davranışlar boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre çok yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.34$ ), öğrenci görüşlerine göre ise orta düzeyde ( $\bar{X}=2.97$ ) bulunmuştur.

Yine Tablo 4'e göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, zaman yönetimi konusundaki davranışlar boyutunda öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(1088)=23.358$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, zaman yönetimi konusundaki davranışlar alt boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre çok yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.43$ ), öğrenci görüşlerine göre ise orta düzeyde ( $\bar{X}=3.02$ ) bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunda da Tablo 4'e göre öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $t(1088)=29.298$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre yine çok yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.28$ ) öğrenci görüşlerine göre de orta düzeyde ( $\bar{X}=2.68$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar alt boyutunda da yine öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(1088)=26.298$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar alt boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.16$ ), öğrenci görüşlerine göre de orta düzeyde ( $\bar{X}=2.67$ ) bulunmuştur.

Son olarak, alt boyutlardan elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, Tablo 4'e göre öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(1088)=30.356$ ;  $p<0.05$ ]. Öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretim elemanı görüşlerine göre yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.19$ ), öğrenci görüşlerine göre ise orta düzeyde ( $\bar{X}=2.73$ ) bulunmuştur.

Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerine karşı daha olumlu bir algıya sahip oldukları, öğrencilerin ise sınıf yönetimi becerileri konusunda öğretim elemanlarına karşı daha olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bulgular, öğretim elemanı görüşlerine göre sınıf yönetimi becerileri konusunda öğretim elemanlarının yeterli düzeyde olduğunu gösterirken, öğrenci görüşlerine göre sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeleri yönünde sonuç vermektedir. Benzer şekilde Köseoğlu (1994) da öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının yeterliklerini araştırmış ve öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmelerini daha yüksek, öğrencilerin değerlendirmelerini ise daha düşük bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan gözlemler de öğrencileri destekler nitelikte bulunmuştur. Murat vd (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili bir takım becerilerde yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Çetin (2009) tarafından yapılan araştırmada da sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri ile öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretim elemanları kendilerini sınıf yönetimi becerileri konusunda yeterli bulurken, öğrenciler öğretim elemanlarını kısmen yeterli bulmuştur.

Korkut (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenci değerlendirmeleri alanlar açısından bakıldığında yalnızca eğitim fakülteleri tarafından nesnel bulunmaktadır. Fen bilimlerindeki öğretim üyeleri ise öğrenci değerlendirmelerini her ne kadar doyurucu bulmamışlar ve etkisinin azaltılmaması yönünde görüş bildirmişlerse de sonuçları bakımından kendilerini fazla etkilemediği kanaatini taşımaktadırlar. Bununla birlikte bütün alanlardaki öğretim üyelerinin öğrenci değerlendirmelerini büyük ölçüde doyurucu bulmadıkları anlaşılmaktadır. Diğer yandan, bütün alanlardaki öğretim üyeleri öğretimin etkililiğini değerlendirmede öğrenci değerlendirmelerinin gerekli olduğu görüşündedir. Ancak araştırmaya göre öğrenci değerlendirmeleri, özellikle yükselme kararlarında öğretim üyeleri tarafından sakıncalı bulunmakta ve etkililiğinin azaltılması gerektiğini bildirmektedirler. Öğretim etkililiğini değerlendirmede öğrenci değerlendirmesi yanında (örneğin akademisyenlerden oluşturulacak bir komite gibi) farklı yöntemlere başvurulmalıdır.

### 4.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etki Eden Öğretim Elemanlarıyla İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışları ile ilgili görüşleri; öğretim elemanlarının cinsiyet, medeni durum, akademik unvan, kıdem, okul türü, pedagojik formasyon, akademik yayım, haftalık ders yükü, sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi ve sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri konusundaki görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede; t-Testi, Varyans Analizi (ANOVA), Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

#### 4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	54	4.28	0.39	272	1.697	0.091
Erkek	220	4.17	0.42			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(272)=1.697$ ;  $p>0.05$ ]. Bu bulgulara göre kadın öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.28$ ) ile erkek öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.17$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çetin (2009), Kohen (2006) ve Burç (2006) tarafından yapılan araştırmalara göre de benzer şekilde öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretim



elemanlarının cinsiyetinin, sınıf yönetimindeki performansları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

#### 4.3.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Medeni durum*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Evli</b>	231	4.18	0.42	272	-1.059	0.291
<b>Bekar</b>	43	4.26	0.39			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(272)=-1.059$ ;  $p>0.05$ ]. Bu bulgulara göre evli öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.18$ ) ile bekâr öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.26$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, medeni durumun sınıf yönetimi becerisi üzerinde bir etkisi yoktur.

#### 4.3.3. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 7’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Akademik unvan*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Akademik Unvan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Akademik Unvan	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Prof.	35	4.29	0.34	Gruplar	2.256	4	0.564	3.321	0.011	Yrd. Doç.- Öğr. Gör.
Doç.	47	4.20	0.45	Arası						
Yrd. Doç.	121	4.10	0.45	Grup	45.671	269	0.170			
Öğr. Gör.	52	4.31	0.30	İçi						
Okutman	19	4.30	0.35	Toplam	47.927	273				
Toplam	274	4.19	0.41							

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin akademik unvan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [ $F(4;269)=3.321$ ;  $p<0.05$ ]. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre öğretim görevlilerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.31$ ), yardımcı doçentlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ( $\bar{X}=4.10$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulguya göre yardımcı doçentlerin ( $\bar{X}=4.10$ ) en düşük sınıf yönetimi beceri düzeyine sahip olması ve onları sırasıyla doçent ( $\bar{X}=4.20$ ), profesör ( $\bar{X}=4.29$ ), okutman ( $\bar{X}=4.30$ ) ve öğretim görevlilerinin ( $\bar{X}=4.31$ ) takip etmesi, akademik unvan ve bu unvanın beraberinde getirdiği akademik çalışma baskısının, sınıf yönetimi becerisini olumsuz yönde etkilediği sonucunu verebilir. Diğer yandan Çetin (2009), araştırmasında akademik unvan değişkeninin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Korkut (2009) tarafından yapılan bir araştırmada yardımcı doçentlerin büyük çoğunluğu daha önceki iş, öğretim ve asistanlık deneyimlerinin şimdiki öğretim etkililiklerine olumlu bir katkı sağladığı görüşündedir.

#### 4.3.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 8’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Kıdem” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	50	4.17	0.41	Gruplar	0.521	4	0.130	0.739	0.566	-
6-10 yıl	29	4.14	0.46	Arası						
11-15 yıl	54	4.14	0.44	Grup	47.406	269	0.176			
16-20 yıl	71	4.22	0.33	İçi						
21 ve üzeri	70	4.25	0.37		47.927	273				
Toplam	274	4.19	0.41	Toplam						

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [ $F(4;269)=0.739$ ;  $p>0.05$ ]. Benzer şekilde Çetin (2009) de kıdem değişkeninin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı, bir başka deyişle öğretim elemanlarının görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgulara göre grup sıralamaları dikkate alındığında, kıdemi yüksek olan öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi beceri düzeylerinin de anlamlı düzeyde olmasa da daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece en düşük kıdeme sahip 0-5 yıllık öğretim elemanlarının ortalamasındaki ufak artışta, son yıllardaki doktora programlarında kısmen verilen pedagojik formasyon derslerinin etkisi olduğu söylenebilir. Ayar ve Arslan (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre de hizmet yıllarına göre sınıf yönetimi performansı incelendiğinde de öğretmenlerin hizmet yıllarının sınıf yönetimi performansı becerilerine farklı etkilere sahip olmadığı halde, grup sıralamaları dikkate alındığında ise, 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.3.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 9’da öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Okul türü” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Fakülte	222	4.17	0.43	G. Arası	0.807	2	0.404	2.322	0.100	-
Yüksekokul	17	4.28	0.42	G. İçi	47.120	271	0.174			
MYO	35	4.32	0.29							
Toplam	274	4.19	0.41	Toplam	47.927	273				

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(2;271)=2.322; p>0.05]. Bu bulguya göre fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını söyleyebiliriz.

#### 4.3.6. Pedagojik Formasyon Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Pedagojik formasyon” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Pedagojik Formasyon Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Pedagojik Formasyon	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Almış	137	4.25	0.38	272	2.052	0.041
Almamış	137	4.14	0.44			

Tablo 10'daki verilere göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, pedagojik formasyon değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(272)=2.052$ ;  $p<0.05$ ]. Bulgulara göre, pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.25$ ), pedagojik formasyon eğitimi almamış olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinden ( $\bar{X}=4.14$ ) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan, sınıf yönetimini de içeren pedagojik formasyon eğitiminin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve öğretim elemanlarının bir eğitimci olarak pedagojik formasyon eğitimine ihtiyaç duydukları sonucuna varabiliriz.

Kumral (2009) araştırmasında benzer şekilde öğretim elemanlarının alanlarında yeterince etkili olamamaları, aynı zamanda formasyon zayıflığının beraberinde derslerde önemli eksikliklerin oluşmasına neden olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada öğrenciler, öğretim elemanlarının “düz anlatım yöntemini çok kullanmaları” ve “derslere zorla geliyormuş izlenimi vermeleri” yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum pedagojik formasyon eksikliğinden kaynaklıdır. Acar vd (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretim elemanlarının ders işlerken öğretim sürecini planlama-hazırlama kategorisiyle ilgili dersi planlama, öğretim materyali hazırlama konularında, öğretim sürecini uygulama kategorisiyle ilgili öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve motivasyon konularında, ayrıca ölçme değerlendirme kategorisiyle de ilgili eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Korkut (1999) tarafından yapılan araştırmanın verilerine göre bütün alanlardaki öğretim üyeleri, etkili bir öğretim sağlayabilmek için formal bir pedagojik formasyon eğitiminin gerekli olduğu konusunda görüş birliğindedir. Ancak, önemle belirttikleri bir konu formasyon konusunda oluşturulacak bir programın özellikle araştırma faaliyetine engel teşkil etmeyecek bir zamanlamayla planlanması gerektiğidir.

Kürüm (2007) tarafından yapılan araştırmada doktora öğrencilerinin doktora programlarında yer almasını düşündükleri konuların çoğunluğunun öğretimsel gelişim alanıyla ilgili olduğu ve bu kapsamda programda olması gerektiğini düşündükleri konuların başında ise ergenlik psikolojisi, etkili öğrenme ve öğretme teknikleri, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri gibi konular

yer almaktadır. Doktora öğrencilerinin, aynı zamanda edinilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesini de önemli ve gerekli gördükleri belirlenmiştir. Doktora öğrencilerinin, genel olarak katıldıkları programı gerekli ve yararlı gördükleri, öğreticiliğe bakışlarında değişiklik olduğu ve tüm öğretim elemanları için gerekli buldukları belirlenmiştir. Doktora öğrencileri, bu programa tüm öğretim elemanlarının katılmalarını, bu konuda hiçbir eğitim almayan öğretim elemanları için zorunlu tutulmasını, bu programla ilgili herkesin (enstitüler, danışmanlar, diğer öğretim elemanları ve tüm yöneticiler) bilgilendirilmesini düşünmekte ve programın belirli bir süreyle sınırlandırılmaması gerektiğini önermektedir. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, programa başka derslerin eklenmesi görüşündedirler. Bu görüşü destekleyen öğretim elemanları, programa eklenmesini önerdikleri dersler arasında “Sınıf Yönetimi”, “Öğrenme Kuramları”, “Öğrenme Stratejileri”, “Güdülenme”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “Eğitimde Etik”, “Sosyal Psikoloji” yer almaktadır.

#### 4.3.7. Akademik Yayım Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 11’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin son beş yıldaki “*Akademik yayım*” sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Akademik Yayım Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Akademik Yayım	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
5 ve daha az	125	4.20	0.39	G. Arası	0.008	2	0.004	0.022	0.978	-
6-15 arası	103	4.19	0.41	G. İçi	47.919	271	0.177			
16 ve üzeri	46	4.20	0.49							
Toplam	274	4.19	0.41	Toplam	47.927	273				

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin akademik yayım değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin akademik yayım değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [ $F(2;271)=0.022$ ;  $p>0.05$ ].

Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının akademik çalışmalara ayırdığı zamanın, sınıf yönetimi performansları üzerinde bir etkisi yoktur. Ancak yapılan bazı araştırmalar akademik çalışmaların ve yayımların, öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesinde, öğretim etkinliklerine göre daha ön planda tutulduğunu göstermektedir. Korkut (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre kurumların öğretim üyesini değerlendirmede nicelik ve nitelik olarak araştırma faaliyetlerine ağırlık verdiği, buna paralel olarak öğretim üyelerinin de araştırma faaliyetine öncelik verdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada, öğretme performansının kariyerle ilgili kararlarda dikkate alınması gerektiği öğretim üyeleri tarafından belirtilmiştir. Ancak, gerek üniversitelerin gerekse öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde ve yükselmelerinde araştırma ve yayım göz önüne alındığı için zorunlu olarak araştırma faaliyetinin öncelikte bulunduğunu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Tonbul (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretim üyeleri, bir öğretim üyesinin performansını belirleyen en önemli ölçütler olarak yayım etkinliklerini (makale, kitap, proje, bildiri), bilimsel ödülleri, atıf almayı, editörlük-hakemlik etkinliklerini kabul etmektedir. Danışmanlık ve toplumsal sorumluluk ile ilgili sorumlulukları daha düşük bir performans göstergesi olarak değerlendirmişlerdir. Kumral (2009) tarafından yapılan araştırma da öğretim elemanlarının öğrenciler gözünde “kendi kariyerleri peşinde koşuyorlar, öğrencileri ise daha geri planda bırakıyorlar” izlenimini verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.3.8. Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Tablo 12’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Haftalık ders yüğü*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 12.** Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Haftalık Ders Yüğü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
10 saat ve daha az	42	4.04	0.48	Gruplar Arası	1.529	3	0.510	2.965	0.033	10 saat ve daha az-21-30 saat arası
11-20 saat arası	91	4.17	0.40							
21-30 saat arası	85	4.25	0.37	Grup İçi	46.398	270	0.172			
31 saat ve üzeri	56	4.25	0.42							
Toplam	274	4.19	0.41	Toplam	47.927	273				

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [F(3;270)=2.965; p<0.05]. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre haftalık ders yüğü 21-30 saat arası olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}$ =4.25), haftalık ders yüğü 10 saat ve daha az olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerine ( $\bar{X}$ =4.04) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Bulgulara göre gruplar arasında sıralama da yapıldığında haftalık ders yüğü arttıkça, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu durum, sınıf yönetimi becerisinin uygulamayla geliştiğı, daha çok ders yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusunda daha fazla deneyim kazanarak sınıf yönetimi performansının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Gözütok (1988) tarafından yapılan ve eğitim fakültesi öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre ise öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri arttıkça derslerinde anlattıkları ile sınıf içi mesleki davranışları arasındaki tutarlılık ölçüsü düşmekte, ders yükleri azaldıkça derslerinde anlattıkları ile sınıf içi mesleki davranışları arasındaki tutarlılık ölçüsü yükselmektedir.



#### 4.3.9. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Eğitimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Eğitimi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

<b>Kurs-Seminer Eğitimi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Almış</b>	104	4.30	0.36	272	3.262	0.001
<b>Almamış</b>	170	4.13	0.43			

Tablo 13’teki verilere göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(272)=3.262; p<0.05]. Bulgulara göre sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi almış olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}$ =4.30), böyle bir eğitim almamış olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinden ( $\bar{X}$ =4.13) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bulguya göre, sınıf yönetimi ile ilgili kurs-seminer vb. eğitimler, sınıf yönetimi performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Buradan yola çıkarak, sadece sınıf yönetimi ile ilgili verilecek kurs-seminer vb. eğitimlerle öğretim elemanlarının sınıf yönetimi performanslarını arttırmak mümkündür.

#### 4.3.10. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

<b>Kitap</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Okumuş</b>	145	4.29	0.37	272	4.186	0.000
<b>Okumamış</b>	129	4.09	0.43			

Tablo 14'teki verilere göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t(272)=4.186$ ;  $p<0.05$ ]. Bulgulara göre, daha önce sınıf yönetimiyle ilgili kitap okumuş olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri ( $\bar{X}=4.29$ ), sınıf yönetimiyle ilgili hiç kitap okumamış olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinden ( $\bar{X}=4.09$ ) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumanın dahi sınıf yönetimi performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

#### **4.4. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleriyle İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışları ile ilgili öğrenci görüşleri; öğrencilerin cinsiyet, okul türü, öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, genel not ortalaması, haftalık ders yükü, derslere devam durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri konusundaki görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede; t-Testi, Varyans Analizi (ANOVA), Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

##### **4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “*Cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	384	2.87	0.74	814	0.538	0.000
Erkek	432	2.61	0.75			

Tablo 15'teki verilere göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(814)=0.538; p<0.05]. Bulgulara göre, kadın öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}$ =2.87), erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşlerinden ( $\bar{X}$ =2.61) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, kadın öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki görüşlerinin erkek öğrencilerininkine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durumu kadın öğrencilere öğretim elemanlarının daha mesafeli yaklaşmasına, öğretim elemanlarının olumsuz tepkisel davranışlarında (azarlama, sınıftan atma, uyarma vb.) kadınların kırılğan yapısından dolayı kadınlara daha az tepki, erkek öğrencilere daha rahat ve fazla tepki verilmesine bağlayabiliriz. Bu yaklaşımların erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışlarını algılama açısından farklı değerlendirilmelerine yol açtığını söyleyebiliriz.

Diğer taraftan Çetin (2009), Kohen (2006) ve Burç (2006) tarafından yapılan araştırmalara göre cinsiyet değişkeni öğrenci görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Murat vd (2006) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetinin öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini algılamalarında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varmıştır. Araştırmaya göre kadın öğrenciler, derslerine giren öğretim elemanlarını sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde daha az yeterli görmekteyler. Araştırmada bu durumun nedenleri arasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğini daha önemli görmeleri ve meslek öncesi yetişme sürecinde öğretim elemanlarından beklentilerinin yüksek olması gösterilmiştir.

#### 4.4.2. Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 16’da öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “Okul türü” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 16.** Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Fakülte	574	2.68	0.73	G. Arası	8.212	2	4.106	7.223	0.001	Fakülte -
Yüksek okul	58	3.03	0.75	G. İçi	462.169	813	0.568			Yüksek okul
MYO	184	2.81	0.82							
Toplam	816	2.73	0.75	Toplam	470.382	815				

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [ $F(2;813)=7.223$ ;  $p<0.05$ ]. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre yüksek okul öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}=3.03$ ), fakülte öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşlerinden ( $\bar{X}=2.68$ ) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.4.3. Öğrencilerin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “Öğrenim türü” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğrencilerin Öğrenim Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Normal Öğretim	567	2.75	0.74	814	1.047	0.295
İkinci Öğretim	249	2.69	0.79			

Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri, öğrenim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(814)=1.047$ ;  $p>0.05$ ]. Bu bulgulara göre normal öğretim gören öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}=2.75$ ) ile ikinci öğretim gören öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}=2.69$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

#### 4.4.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 18’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “*Sınıf düzeyi*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 18.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1.Sınıf	372	2.76	0.79	Gruplar	3.153	3	1.051	1.827	0.141	-
2.Sınıf	193	2.78	0.72	Arası						
3.Sınıf	113	2.73	0.67	Grup	467.228	812	0.575			
4.Sınıf ve üzeri	138	2.60	0.75	İçi						
Toplam	816	2.73	0.75	Toplam	470.382	815				

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(3;812)=1.827; p>0.05].

Bu bulguya göre üniversite öğrencilerinde sınıf düzeyi, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini değerlendirmede öğrenci görüşleri üzerinde bir etkiye sahip değildir diyebiliriz. Ancak ilköğretim kademelerinde Ayar ve Arslan (2008) ve Burç (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansına ilişkin cevaplarına bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerinin, 5. Sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerini daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

#### 4.4.5. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “*Sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
20 ve daha az	33	2.92	0.93	Gruplar Arası	5.199	4	1.300	2.266	0.060	-
21-30 arası	76	2.71	0.82							
31-40 arası	164	2.85	0.73	Grup İçi	465.182	811	0.574			
41-50 arası	142	2.75	0.78							
51 ve üzeri	401	2.67	0.72							
Toplam	816	2.73	0.75	Toplam	470.382	815				

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(4;811)=2.226; p>0.05]. Verilere bakıldığında, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri en yüksek 20 ve daha az mevcudu olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden ( $\bar{X}=2.92$ ), en düşük ise 51 ve üzeri mevcudu olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden ( $\bar{X}=2.67$ ) elde edilmiştir. Bu bulgular, her ne kadar gruplar arasında anlamlı fark olmasa da 20'den az mevcudu olan sınıflarda öğretim elemanlarının sınıf yönetimi performansının daha yüksek, 50'den fazla mevcudu olan sınıflarda ise öğretim elemanlarının sınıf yönetimi performansının daha düşük olduğu sonucunu vermektedir.

YÖK (2000) verilerine göre öğrenci sayısı az olan derslerde, öğretim üyelerinin öğrenci değerlendirmelerinden genellikle daha yüksek not aldıkları gözlenmiştir. İlgar (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 30'dan çok olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Akbaba'ya (2011) göre sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıf yönetiminde istenen başarı gösterilememektedir. Başaran'a (2000) göre de bir sınıfta, ortalama olarak otuz dolayında öğrenci olması gerektiği varsayılır. Bireysel etkinlikleri gerektirmeyen, öğretmen merkezli öğretimde bu sayı kırka doğru yükselir. Kırktan yukarıda öğrencisi olan sınıflarda, öğrenci sayısı yükseldikçe öğretimin niteliği, dolayısıyla etkililiği düşer. Gözütok (1988) da yaptığı araştırmada sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretim üyelerinin öğretim içeriği ile mesleki davranışları arasındaki tutarlılık ölçüsünün azaldığını, öğrenci sayısı azaldıkça da tutarlılık ölçüsünün yükseldiğini belirlemiştir.

#### **4.4.6. Öğrencilerin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Tablo 20'de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, “Genel not ortalaması” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 20.** Öğrencilerin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Genel Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1) 0.00-1.99 arası	118	2.49	0.77	G. Arası	10.760	2	5.380	9.517	0.000	1-2
2) 2.00-2.99 arası	577	2.75	0.75	G. İçi	459.621	813	0.565			1-3
3) 3.00-4.00 arası	121	2.90	0.73	Toplam	470.382	815				
Toplam	816	2.73	0.75							

Tablo 20'ye göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin genel not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(2;813)=9.517$ ;  $p<0.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi, söz konusu farkın genel not ortalaması 0.00-1.99 arasında olan öğrenciler ile genel not ortalaması 2.00-2.99 ve 3.00-3.99 arasında olan öğrenci görüşleri arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre genel not ortalaması 1.00-1.99 arasında olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}=2.49$ ), genel not ortalaması 2.00-2.99 arası ( $\bar{X}=2.75$ ) ve 3.00-4.00 ( $\bar{X}=2.90$ ) olan öğrenci görüşlerinden anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur.

Bu bulguya göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerisi hakkındaki öğrenci görüşleri, derslerdeki başarı durumlarından etkilenmektedir diyebiliriz. Ancak bulguları daha dikkatli incelersek, bu durumu sınıf yönetimi beceri düzeyleri düşük olan öğretim elemanlarının öğrencilerinin başarı durumlarının da düşük, sınıf yönetimi beceri düzeyleri daha yüksek olan öğretim elemanlarının öğrencilerinin başarı durumlarının da daha yüksek olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Benzer şekilde YÖK (2000) verilerine göre etkin öğretimin teorik olarak en iyi kanıtı, öğrencinin o dersten ne kadar öğrendiğidir. Derste fazla öğrenen öğrenci, bunun doğal uzantısı olarak dersten daha yüksek not almayı beklemekte ve anketlerde öğretim üyesine yüksek not vermektedir. Kumral (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre de işlenen konulardan sınavda nasıl sorular çıkabileceği konusunda yönlendirmelerde bulunan, notu koz olarak kullanmayan öğretim elemanlarının davranışları, öğrenciler tarafından sınıf yönetimi açısından olumlu bulunmuştur. Diğer taraftan Çetin'in (2009) araştırmasına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi dersindeki



başarı durumunun öğrencilerin, öğretim elemanlarını sınıf yönetimi davranışlarında değerlendirmelerine ilişkin genel görüşleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 4.4.7. Öğrencilerin Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “*Haftalık ders yükü*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Öğrencilerin Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Haftalık Ders Yükü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
10 saat ve daha az	139	2.62	0.80	Gruplar Arası	4.336	3	1.445	2.518	0.057	-
11-20 saat arası	255	2.76	0.76							
21-30 saat arası	308	2.79	0.74	Grup İçi	466.046	812	0.574			
31 saat ve üzeri	114	2.63	0.71							
Toplam	816	2.73	0.75	Toplam	470.382	815				

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin haftalık ders yükü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda, haftalık ders yükü değişkenine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki öğrenci görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [ $F(3;812)=2.518$ ;  $p>0.05$ ]. Bu bulguya göre öğrencilerin ders programının yoğunluğu, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerini değerlendirirken öğrenci görüşleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

#### 4.4.8. Öğrencilerin Derslere Devam Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 22’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin “*Derslere devam durumu*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

**Tablo 22.** Öğrencilerin Derslere Devam Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Derslere Devam Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1) %70’ten Az	153	2.56	0.68	Gruplar Arası	8.397	3	2.799	4.920	0.002	1-4
2) %70-%79 arası	171	2.67	0.76							
3) %80-%89 arası	235	2.76	0.73	Grup İçi	461.984	812	0.569			
4) %90-%100 arası	257	2.84	0.80							
Toplam	816	2.73	0.75	Toplam	470.382	815				

Tablo 22’ye göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin derslere devam durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(3;812)=4.920$ ;  $p<0.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi, söz konusu farkın derslere devam durumu %70’ten az olan öğrenciler ile derslere devam durumu %90-%100 arasında olan öğrenci görüşleri arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre derslere devam durumu %70’ten az olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşleri ( $\bar{X}=2.56$ ), derslere devam durumu %90-%100 arasında olan öğrenci görüşlerinden ( $\bar{X}=2.84$ ), anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin derslere devam durumunu etkilemektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri

hakkındaki görüşleri düşük olan öğrenciler derslere daha az girmekte; öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri hakkındaki görüşleri yükseldikçe öğrenciler derslere daha çok girmektedirler diyebiliriz. Benzer şekilde Kumral (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre derse devam konusunu bir tehdit aracı olmaktan çıkaran, ilköğretim veya ortaöğretimden farklı şekilde sınıf yönetimi becerisine sahip öğretim elemanlarının davranışları, öğrenciler tarafından olumlu biçimde algılanan davranışlar olarak belirtilmiştir. Araştırmaya göre derslerinde devam zorunluluğu aramayan, derse devamı zorunluluk yoluyla değil de ders anlatma becerisi ile sağlayan, derslere devam konusunda ısrarcı davranmayan öğretim elemanları, öğrenciler tarafından daha olumlu algılanmaktadırlar.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Harran Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

#### 1. Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretim elemanı görüşlerine göre yüksek düzeyde, öğrenci görüşlerine göre ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmelerinden yüksek bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanı görüşlerine göre “Öğretim yönetimine ilişkin davranışlar”, “Zaman yönetimi konusundaki davranışlar” ve “Sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar” boyutlarında çok yüksek düzeyde; “Sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar” ve “Davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar” boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğrenci görüşlerine göre “Öğretim yönetimine ilişkin davranışlar”, “Zaman yönetimi konusundaki davranışlar”, “Sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar” ve “Davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar” boyutlarında orta düzeyde; “Sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar” boyutunda ise düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri, tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmelerinden yüksek bulunmuştur.

## **2. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etki Eden Öğretim Elemanlarıyla İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri; öğretim elemanlarının cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü ve akademik yayım değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri; öğretim elemanlarının akademik unvan, pedagojik formasyon, haftalık ders yükü, sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi ve sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

## **3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

## **4. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

## **5. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretim görevlilerinin puanları, yardımcı doçentlerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

## **6. Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **7. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **8. Pedagojik Formasyon Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretim elemanlarının puanları, pedagojik formasyon eğitimi almamış olan öğretim elemanlarının puanlarından yüksek bulunmuştur.

### **9. Akademik Yayım Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının yaptıkları akademik yayım değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **10. Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Haftalık ders yüğü 21-30 saat arasında olan öğretim elemanlarının puanları, haftalık ders yüğü 10 saat ve daha az olan öğretim elemanlarının puanlarından yüksek bulunmuştur.

### **11. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kurs-Seminer Eğitimi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi almış olan öğretim elemanlarının puanları, sınıf yönetimiyle ilgili kurs-seminer eğitimi almamış olan öğretim elemanlarının puanlarından yüksek bulunmuştur.

## **12. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğretim elemanlarının sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyan öğretim elemanlarının puanları, sınıf yönetimiyle ilgili hiç kitap okumamış öğretim elemanlarının puanlarından yüksek bulunmuştur.

## **13. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Hakkındaki Öğrenci Görüşleriyle İlgili Kişisel Faktörlere İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri; öğrencilerin öğrenim türü, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri; öğrencilerin cinsiyet, okul türü, genel not ortalaması ve derslere devam durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

## **14. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğrencilerin puanları, erkek öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

## **15. Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin puanları, fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

## **16. Öğrencilerin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin öğrenim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **17. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **18. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **19. Öğrencilerin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Genel not ortalaması 0.00-1.99 arasında olan öğrencilerin puanları, genel not ortalaması 2.00-2.99 arasında ve 3.00-4.00 arasında olan öğrencilerin puanlarından düşük bulunmuştur.

### **20. Öğrencilerin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### **21. Öğrencilerin Derslere Devam Durumu Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşleri, öğrencilerin derslere devam durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Derslere devam durumu %70'ten az olan öğrencilerin puanları, derslere devam durumu %90-%100 arasında olan öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.



## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik olarak yapılan öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Göreve başlamadan önce, öğretim elemanları için pedagojik formasyon eğitimi zorunlu hale getirilebilir.
2. Öğretim elemanı yetiştirme politikası gözden geçirilerek doktora programlarındaki pedagojik formasyon dersleri artırılarak ve özellikle sınıf yönetimi dersi doktora programlarına eklenerek sınıf yönetimi davranışları konusunda yeterli bilgiye sahip öğretim elemanları yetiştirilebilir.
3. Üniversitelerdeki mevcut öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusundaki becerilerini arttırmak adına özellikle sınıf yönetimiyle ilgili bir eğitime sahip olmayan öğretim elemanlarına sınıf yönetimiyle ilgili kurs, seminer gibi eğitimler verilebilir. Bu konuda her üniversite kendi bünyesinde, özellikle eğitim fakülteleri aracılığıyla eğitim projeleri geliştirip uygulayabilir.
4. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek adına öğretim elemanlarına pedagojik formasyon ve sınıf yönetimiyle ilgili kitap, dergi vb kaynaklar sağlanarak bu tür kitapları okumaları teşvik edilebilir.
5. Öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin çok az olmasının deneyim eksikliğinden kaynaklı sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu yüzden öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri belirli bir saat aralığında tutulabilir.
6. Öğrencilere, belirli aralıklarla öğretim elemanlarını değerlendirmeleri amacıyla isteğe bağlı olarak anketler uygulanabilir. Bu anketlerden elde edilen verilerin daha işlevsel olması için, anketler öğrencilere geniş bir zamanda ve amacı çok iyi bir şekilde açıklanarak doldurtulabilir, anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda kararlar alınıp uygulanabilir.
7. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusunda öğrenciler tarafından anketler aracılığıyla değerlendirilmeleri yanında farklı yöntemlerle

(gözlem gibi) ve kişilerce (öğretim elemanlarından oluşturulabilecek bir ekip gibi) değerlendirilmeleri sağlanabilir. Ortaya çıkan sonuçlar akademik kariyeri ilgilendiren konularda karara katılabilir.

8. Pedagojik formasyon eğitiminin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerini önemli derecede etkileyen bir faktör olduğunu söyleyebiliriz. Ancak sınıf yönetimi becerilerine etki eden pedagojik formasyon eğitimi dışında başka faktörlerden de söz edebiliriz. Yani sınıf yönetimi beceri düzeyinin düşük olmasına etki eden tek faktörün pedagojik formasyon eğitimi olduğunu söylemek mümkün değildir. Sınıflarda fiziksel donanımın uygun olmayışı, eğitimcilere verilen öğretim dışı görevlerin fazlalığı, ekonomik kaygılar gibi nedenler de sınıf yönetimi becerilerini etkileyebilir. Bu faktörler de göz önüne alınarak, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerini yordayabileceği düşünülen farklı değişkenlerin de konu edildiği, farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, farklı üniversitelerde de araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2013). "Pedagojik Formasyon Temelli Alan Öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlik Düzeyleri." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 48-64.
- Ağaoğlu, E. (2007). "Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akar, İ. (2007). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba, A. (2011). "Öğretmenlik Mesleği ve Etkili Öğretmen Özellikleri." *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Fatih Töremen. 3.Baskı. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akın, U. (2006). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Altıntaş, E. (2005). "İletişim." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayar, A. R ve Arslan, R. (2008). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Performansının Araştırılması." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf Yönetimi*, 8.Baskı. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Balay, R. (2012). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, 4.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, 3.Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*, 4.Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.
- Binbaşioğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*, 7.Baskı. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Boyacı, A. (2011). "Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Geldikleri ve Türkiye'de Öğrenim Gördükleri Üniversitedeki Sınıf Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri." *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 270-282.
- Bursalıoğlu, Z. (1971). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 14.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2005). "Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, V. (2011). "Okul ve Sınıf." *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Fatih Töremen. 3.Baskı. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Çetin, F. (2009). "Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F. ve Çetin, Ş. (2007). "Eğitim Mekanlarının Tasarımında Ergonomi." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilci, T. (2011). "Eğitim ve Bilim." *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Fatih Töremen. 3.Baskı. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Doğan Burç, E. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği)." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ekici, G. (2008). "Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeyine Etkisi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, 1.Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi*, 12.Baskı. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Erjem, Y. (1998). "Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak Pedagojik Formasyon Programı Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 151-164.
- Eskicumalı, A. (2002). "Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği." *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editör: Yüksel Özden. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evran Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu Vardar, A. ve Kara, R. (2010). *Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı*, Uluslararası Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Etkileri Konferansında Sunulan Bildiri. Antalya, 11-13 Kasım.
- Gözütok, F. D. (1988). "Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, M. (2007). "Öğretim Yılı Öncesi Hazırlıklar." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hoşgörür, V. (2007). "İletişim." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, 2.Baskı. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İlgar, L. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma." Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G. ve Bülbül, T. (2008). *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili*, Yayımlanmış Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaya, Z. (2007). "Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kohen, L. (2006). "Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri (İstanbul'daki Üniversitelerden Bir Uygulama)." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Korkut, H. (1999). *Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri*, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Ankara, 25-27 Kasım.
- Koşar, E. (2005). "Olumlu Öğrenmeye İlişkin Ortam Yaratma." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köseoğlu, K. (1994). "İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kumral, O. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 92-101.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2005). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kürüm, D. (2007). "Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekişehir.
- Memduhoğlu, H. B. ve Tanhan, F. (2013). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 106-124.
- Murat, M., Aslantaş, H.İ. ve Özgan, H. (2006). "Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Özkılıç, R. (2005). "Sınıfta Zaman Yönetimi." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Paliç, G. Ve Keleş, E. (2011). "Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 199-220.

- Sarıtaş, M. (2005). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme." *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet. 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şirin, H. (2010). "21. Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yönelimler." *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Leyla Küçükahmet. 8.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 6.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. 8.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tonbul, Y. (2008). "Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 56, 633-662.
- Tutkun, Ö. F. (2007). "Sınıf Düzeni." *Sınıf Yönetimi*, Editör: Zeki Kaya. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 2.Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydoğdu, L. (2009). "Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması." *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 199-208.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). "Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- YÖK, (2000). "Öğrencilerin Eğitimi Değerlendirmesi."
- <http://www.harran.edu.tr/>
- <https://istatistik.yok.gov.tr/>

## EKLER

### EK 1: SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ ÖĞRETİM ELEMANI ÖLÇEK FORMU

#### ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ

Değerli Öğretim Elemanı,

“Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri” konulu tez çalışması için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla aşağıda “sınıf yönetimi yeterlik ölçeği” yer almaktadır. Sizden istenen ölçek maddelerinin tümünü yanıtlamanızdır. Ölçekten elde edilen sonuçlar sadece araştırmaya hizmet amacıyla kullanılacaktır. Sınıf yönetiminin farklı boyutlarını yansıtan her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Adres : Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Tel : 0554 567 57 76

Ahmet AYDOĞDU  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### KİŞİSEL BİLGİLER

- 1. Cinsiyetiniz:** Kadın [ ]1, Erkek [ ]2
- 2. Medeni durumunuz:** Evli [ ]1, Bekâr [ ]2
- 3. Akademik ünvanınız:** Prof. [ ]1, Doç. [ ]2, Yrd. Doç. [ ]3,  
Öğr. Gör. [ ]4, Okutman [ ]5
- 4. Mesleki kıdeminiz:** 0–5 yıl [ ]1, 6–10 yıl [ ]2, 11–15 yıl [ ]3,  
16-20 yıl [ ]4, 21 yıl ve üzeri [ ]5
- 5. Görev yaptığınız okul türü:** Fakülte[ ]1, Yüksekokul[ ]2, Meslek yüksekokulu[ ]3
- 6. Pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) eğitimi aldınız mı?:** Evet[ ]1, Hayır [ ]2
- 7. Son beş yılda yayımlanan akademik çalışma sayınız:** 5 ve daha az[ ]1, 6-15 arası [ ]2,  
16 ve üzeri[ ]3
- 8. Haftalık Ders Yükünüz (ikinci öğretim dahil):** 10 saat ve daha az[ ]1, 11-20 saat arası[ ]2,  
21-30 saat arası[ ]3 31 saat ve üzeri[ ]4
- 9. Sınıf yönetimi ile ilgili kurs, seminer gibi bir eğitim aldınız mı?:** Evet[ ]1, Hayır[ ]2
- 10. Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okudunuz mu?:** Evet[ ]1, Hayır[ ]2



## SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretim Elemanlarının Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışları	Seçenekler				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Gerektiğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yaparım.					
2. Sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunurum.					
3. Sınıfta yer alan eğitsel araçları en verimli şekilde kullanırım.					
4. Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yaparım.					
5. Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanırım.					
6. Sınıfı, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenlerim.					
7. Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kalabalıklık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun tepkide bulunurum.					
Öğretim Elemanlarının Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışları	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
8. Dersi bir plan dahilinde sistematik bir şekilde yürütürüm.					
9. Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler veririm.					
10. Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklarım.					
11. Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtirim.					
12. Konuya ilişkin etkili sorular sorarım.					
13. Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlarım.					
14. Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yaparım.					
15. Öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alırım.					
16. Sınıfta kurallara uyulmasını sağlarım.					
17. Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluştururum.					
Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışları	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
18. Ders süresince zamanı iyi kullanırım.					
19. Derse hazırlıklı girerim.					
20. Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getirir veya getirilmesini sağlarım.					
21. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alırım.					
22. Önemsiz konu ve ayrıntılardan kaçınırım.					

<b>Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışları</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
23. Dili etkin kullanırım.					
24. Öğrencileri dinlemeye - anlamaya çalışırım.					
25. Beden dilini etkili kullanırım.					
26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendiririm.					
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.					
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundururum.					
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranırım.					
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
31. Öğrencilere isimleri ile hitap ederim.					
32. Öğrencilere samimi ve içten davranırım.					
33. Öğrenciye iletişime açık olduğumu sezdiririm.					
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluştururum.					
35. İlişkilerde empatik davranırım.					
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanırım.					
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoş görülü ve saygılı olurum.					
38. Gerektiğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlarım.					
<b>Öğretim Elemanlarının Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışları</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
39. Kazandırılmak istenen davranışı tanımlarım.					
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklarım.					
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgularım.					
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi veririm.					
43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olurum.					
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranırım.					
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanırım.					
46. İstenmeyen davranışı, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alırım.					
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanırım.					

## EK 2: SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ ÖĞRENCİ ÖLÇEK FORMU

### ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYLERİ

**Değerli Öğrenci,**

“Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri” konulu tez çalışması için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla aşağıda “**sınıf yönetimi yeterlik ölçeği**” yer almaktadır. Sizden istenen ölçek maddelerini, derslerinize giren tüm öğretim elemanlarını düşünerek yanıtlamanızdır. Ölçekten elde edilen sonuçlar sadece araştırmaya hizmet amacıyla kullanılacaktır. Sınıf yönetiminin farklı boyutlarını yansıtan her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Adres : Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
e-mail : [ahmetaydogdu63@hotmail.com](mailto:ahmetaydogdu63@hotmail.com)

Ahmet AYDOĞDU  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın [ ]1, Erkek [ ]2
2. **Öğrenim gördüğünüz okul türü:** Fakülte[ ]1, Yüksekokul[ ]2, Meslek yüksekokulu[ ]3,
3. **Öğrenim türünüz:** Normal öğretim[ ]1, İkinci öğretim[ ]2,
4. **Sınıf düzeyiniz:** 1. sınıf [ ]1, 2. sınıf [ ]2, 3.sınıf [ ]3, 4. sınıf ve üzeri [ ]4,
5. **Sınıf mevcudunuz:** 20 ve daha az [ ]1, 21–30 arası [ ]2, 31–40 arası [ ]3,  
41-50 arası [ ]4, 51 ve üzeri [ ]5
6. **Genel not ortalamanız:** 0.00-1.99 arası[ ]1, 2.00-2.99 arası[ ]2, 3.00-4.00 arası[ ]3
7. **Haftalık ders yükünüz (zorunlu):** 10 saat ve daha az[ ]1, 11-20 saat arası[ ]2,  
21-30 saat arası[ ]3 31 saat ve üzeri[ ]4
8. **Genel olarak derslere devam durumunuz:** %70’ten az[ ]1, %70-%79 arası [ ]2,  
%80-%89 arası [ ]3, %90-%100 arası[ ]4,

## SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretim Elemanlarının Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışları	Seçenekler				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Gerektiğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yaparlar.					
2. Sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunurlar.					
3. Sınıfta yer alan eğitsel araçları en verimli şekilde kullanırlar.					
4. Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yaparlar.					
5. Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanırlar.					
6. Sınıfı, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenlerler.					
7. Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kalabalıklık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun tepkide bulunurlar.					
Öğretim Elemanlarının Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışları	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
8. Dersi bir plan dahilinde sistematik bir şekilde yürütürler.					
9. Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler verirler.					
10. Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklarlar.					
11. Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtirler.					
12. Konuya ilişkin etkili sorular sorarlar.					
13. Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlarlar.					
14. Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yaparlar.					
15. Öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alırlar.					
16. Sınıfta kurallara uyulmasını sağlarlar.					
17. Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluştururlar.					
Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışları	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
18. Ders süresince zamanı iyi kullanırlar.					
19. Derse hazırlıklı girerler.					
20. Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getirir veya getirilmesini sağlarlar.					
21. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alırlar.					
22. Önemsiz konu ve ayrıntılardan kaçınırlar.					

<b>Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışları</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
23. Dili etkin kullanırlar.					
24. Öğrencileri dinlemeye - anlamaya çalışırlar.					
25. Beden dilini etkili kullanırlar.					
26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendirirler.					
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerler.					
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundururlar.					
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranırlar.					
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirirler.					
31. Öğrencilere isimleri ile hitap ederler.					
32. Öğrencilere samimi ve içten davranırlar.					
33. Öğrenciye iletişime açık olduklarını sezdirirler.					
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluştururlar.					
35. İlişkilerde empatik davranırlar.					
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanırlar.					
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoş görülü ve saygılı olurlar.					
38. Gerekğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlarlar.					
<b>Öğretim Elemanlarının Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışları</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
39. Kazandırılmak istenen davranışı tanımlarlar.					
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklarlar.					
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgularlar.					
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi verirler.					
43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olurlar.					
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranırlar.					
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanırlar.					
46. İstenmeyen davranışı, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alırlar.					
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanırlar.					

**EK 3: İZİN**



Sayı : 88141843/300- 200  
Konu : Anket Uygulaması

T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

12.07/2014

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

**İlgi :** Rektörlük Makamının 23.06.2014 tarih ve 3141- 4882 sayılı yazısı.

Anabilim dalınız yüksek lisans öğrencisi Ahmet AYDOĞDU'nun “**Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri**” konulu anket çalışması ile ilgili üniversitemiz Personel Daire Başkanlığı'ndan izin talebinde bulunulmuş olup, ilgili birimden gelen cevap, yazı ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM  
Müdür

**Eki: (1 Sayfa)**



T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 90966674/903.99 3141-4882  
Konu : Anket Uygulaması

23.06/2014

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgi: 16.06.2014 tarih ve 176 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet AYDOĞDU'nun Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri" konulu anket çalışmasını yürütmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ercan YENİ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı



T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 78521740/300- 472-3056  
Konu : Anket Uygulaması

15/04/2014

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

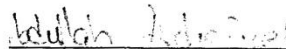
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet AYDOĞDU'nun, Yrd.Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri" konulu anket çalışmasını Fakülteniz/Yüksekokulunuz/Meslek Yüksekokulunuz öğrencilerine yapabilmesi ile ilgili Üniversitemiz Rektörlük Makamının 14.04.2014 tarih ve 044-194-3038 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

  
Prof. Dr. Ahmet YILMAZ  
Rektör Yardımcısı

Ek:  
Yazı (1 Sayfa)

**DAĞITIM :**  
Fakülte Dekanlıklarına  
Yüksekokul Müdürlüklerine  
MYO Müdürlüklerine

  
Diyarbakır Yolu Üzeri Tuğay Karşısı Yenişehir 63300 ŞANLIURFA Tel: (0414) 318 30 00-2463  
Fax: (0414) 318 3197 e-posta: [ogrenci@harran.edu.tr](mailto:ogrenci@harran.edu.tr) Elektronik Ağ: <http://ogrenci.harran.edu.tr>





T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 26130895/044 -194-3038  
Konu : Anket Uygulaması


14.04.2014

**ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA**

İlgi : 21.03.2014 tarih ve 300-371 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet AYDOĞDU'nun Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Mart - Haziran 2014 tarihleri arasında Üniversitemiz öğrencilerine yönelik anket uygulaması talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. İbrahim Halil MUTLU  
Rektör