



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN MEZUN OLAN ÖĞRETMENLER İLE
DİĞER FAKÜLTELERDEN MEZUN OLAN ÖĞRETMENLERİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali CÜLHA

ŞANLIURFA-2014



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN MEZUN OLAN ÖĞRETMENLER İLE
DİĞER FAKÜLTELERDEN MEZUN OLAN ÖĞRETMENLERİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali CÜLHA

Danışman

Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

ŞANLIURFA-2014

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 125215008 numaralı Ali CÜLHA'nın hazırladığı "Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu tezli yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 24/6/ 2014 tarihinde, saat 13'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

07/7/ 2014

İşmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı
Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Doç. Dr. Zübeyde Demet KIRBULUT

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

1102
07/7/2014

Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, 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 125215008 no'lu **Yüksek Lisans** öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum "Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması" 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 alıntıların 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.

07/7/2014

Ali CÜLHA

İLETİŞİM ADRESİ _____ :

Akbayır Mahallesi 1019.sokak Çırağan Sitesi B Blok No:13

Tlf. Kod. (0. 506) 882 32 55

e-mail : ali.63.44@hotmail.com

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken bazı beceriler vardır. Bu becerilerin bir bölümünü sınıf yönetimi becerileri oluşturmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin, onların sınıf yönetimi becerilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Fakülteleridir. Ancak geçmişte ve günümüzde farklı gerekçelerden dolayı sadece Eğitim Fakültesi mezunları değil diğer fakültelerden (Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi vb.) mezun olanlar da öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliğini alıp öğretmen olarak görev yapabilmektedir.

Bu araştırma Sınıf Yönetimi Becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmek, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden (Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi vb.) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırmak amacıyla Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın başlaması ve tamamlanmasında birçok kişinin emeği ve katkısı vardır. Bu bakımdan araştırmanın her aşamasında beni sabırla destekleyen, araştırmanın her safhasının üzerinde titizlikle duran, bilgisini, tecrübesini ve yardımını esirgemeyerek vaktini ayıran danışman hocam Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL’e teşekkür ederim. Lisansüstü öğrenimime katkılarından dolayı Doç. Dr. Refik BALAY ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA hocalarıma da çok teşekkür ederim. Ayrıca eğitim hayatımın başlangıcından bu güne kadar emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın olgunlaşması sürecinde önemli katkıları bulunan Araştırma Görevlisi Mesut YILDIRIM, Yasin AYDIN ve M. Cemil URTEKİN’e, araştırmanın dil ve anlatım yönünden incelenmesinde katkıda bulunan değerli hocam Ayten DOĞAN ve Barış PINAR’a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ali CLHA

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER	III
KISALTMALAR	VII
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
ÖZET	XI
ABSTRACT	XII
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Kavram ve Terimler.....	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Sınıf Yönetiminin Temelleri.....	9
2.1.1. Eğitim	9
2.1.2. Yönetim	10
2.1.3. Eğitim Yönetimi	10
2.1.4. Okul.....	11
2.1.5. Okul Yönetimi.....	12
2.1.6. Sınıf.....	12
2.1.7. Sınıf Yönetimi	13
2.1.8. Sınıfın Yapısal Özellikleri.....	15
2.1.9. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri.....	16
2.1.10. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	17
2.1.11. Sınıf Yönetimi Modelleri	19

Sayfa No

2.1.12. Sınıf Yönetiminin Boyutları	21
2.1.13. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	24
2.1.14. Öğretmen ve Öğretmenin Nitelikleri.....	27
2.1.15. Sınıfta Öğretmen Öğrenci İlişkileri	30
2.2. Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu	32
2.2.1. Sınıfın Yerleşim Düzeni.....	34
2.3. Zamanın Etkili Yönetimi	38
2.4. Sınıfta İletişim	41
2.4.1. İletişimin Ögeleri	41
2.4.2. Sınıf İçi İletişimin Engelleri	44
2.4.3. Sınıf İçi İletişimi Arttırmak İçin Bazı Öneriler.....	44
2.5. Eğitim ve Motivasyon.....	44
2.5.1. Motivasyon Kuramları.....	45
2.5.2. Öğrenciler İçin Bazı Motivasyon (Güdüleme) Yolları	47
2.6. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar.....	47
2.6.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri	48
2.6.2. İstenmeyen Davranışlara İlişkin Yaklaşımlar	51
2.6.3. İstenmeyen Davranışa Yönelik Önlemler	52
2.6.4. İstenmeyen Davranışı Giderme Yolları	53
2.7. Sınıf Yönetiminde Kurallar	54
2.7.1. Sınıf Kurallarının Yeri ve Önemi	55
2.7.2. Kuralların Öğretilmesi	56
2.7.3. Kural Belirleme Sürecine Öğrencinin Katılımı	57
2.7.4. Kuralların Uygulanması ve İzlenmesi	57
2.8. Disiplin ve Sınıf İçi Disiplin.....	58
2.8.1. Disiplinin Önemi.....	59
2.8.2. Disiplin Sorunu Çıkmasını Önleyici Yöntemler.....	60
2.8.3. Sınıfta Disiplini Sağlamanın Yolları.....	60

2.9. Sınıfta Öğretim Ortamı	62
2.9.1. Sınıfta Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma	63
2.10. Öğretim Yönetimi	63
2.11. Sınıf Yönetimi Dersi ve Gerekliliği	66
2.12. Öğretmen Yetiştirme	68
2.13. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi	70
2.14. Pedagojik Formasyon Eğitimi	71
2.15. Alan Yazında Sınıf Yönetimi, Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon ile İlgili Yapılan Çalışmalar	72
BÖLÜM III	87
3.YÖNTEM	87
3.1. Araştırmanın Modeli	87
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	87
3.3. Veri Toplama Araçları	90
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	90
3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	90
3.3.3. Sınıfı Yönetmek İçin Gerekli Olan Becerileri Belirleme	90
3.3.4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Kapsam Geçerliği	91
3.3.5. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Yapı Geçerliği	91
3.3.6. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi	91
3.4. Verilerin Toplanması	98
3.5. Verilerin Analizi	99
BÖLÜM IV	100
4. BULGULAR ve YORUMLARI	100
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	100
4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri	103
4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular	109
4.4. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri	122

Sayfa No

4.5. Diğer fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri	Düzeyleri	123
4.6. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması		124
BÖLÜM V		126
5. SONUÇ ve ÖNERİLER		126
5.1. Sonuçlar		126
5.1.1. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar		126
5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar		126
5.1.3. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar		129
5.1.4. Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar		129
5.1.5. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar		129
5.2. Öneriler		130
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler		130
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler		131
KAYNAKÇA		132
EKLER		149
Ek 1. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Okul ve Öğretmen Sayıları		149
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu		151
Ek 3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği		152
Ek 4. Araştırma İçin İzin Dilekçesi		155

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
ALES	: Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı
ANOVA	: Varyans Analizi
İ-DKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Evren Büyüklüğü
n	: Örneklem Büyüklüğü
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
t	: t-Testi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire
%	: Yüzde

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Okul Sayıları.....	88
Tablo 2. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Öğretmen Sayıları.....	89
Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi.....	90
Tablo 4. Döndürme İşlemi Öncesi İlk KMO Testi Sonuçları.....	92
Tablo 5. 1.Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları	92
Tablo 6. 2.Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları	93
Tablo 7. 3.Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları	93
Tablo 8. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yük Değerleri	94
Tablo 9. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine Yönelik Açıklanan Varyans Oranları, Madde Toplam Korelasyonu ve Güvenirlik Katsayıları	95
Tablo 10. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Güvenirlik Katsayıları, Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları	96
Tablo 11. Araştırma Kapsamına Giren Okul Türleri İle Her Okul Türünde Uygulanan Anket Sayıları, Dönen Anket Sayıları ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler	98
Tablo 12. Araştırma Kapsamına giren Okul Türleri İle Her Okul Türünde Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları, Dağıtılan Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı ve Dönen Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranına İlişkin Bilgiler	98
Tablo 13. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar	99
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	100
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	101
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	102
Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Giriş Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	103
Tablo 18. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Geliştirme Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	105
Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Sonuç Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	106

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersteki Genel Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	107
Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	108
Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 23. Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 24. Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 25. Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	113
Tablo 26. Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	114
Tablo 27. Mezun Olunan Fakülte Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları	115
Tablo 28. Sınıf Yönetimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 29. Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 30. Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	119
Tablo 31. Okulun Eğitim Şekli Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	119
Tablo 32. Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	120
Tablo 33. Sınıfta Görsel Teknoloji Aletlerinin Kullanılması Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 34. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	122
Tablo 35. Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	123
Tablo 36. Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Geleneksel Oturma Düzeni	35
Şekil 2. U Şeklinde Yerleşim	36
Şekil 3. Takım (Ekip) Çalışması Yerleşim Biçimi	36
Şekil 4. Toplantı Masası Yerleşim Biçimi	37
Şekil 5. Daire Şeklinde Yerleşim Biçimi	37
Şekil 6. Zaman Kullanım Düzeyleri	40
Şekil 7. Ortak Yaşantı Alanı	42
Şekil 8. İletişim Süreci	43
Şekil 9. İstenmeyen Davranışı Giderme Yolları	54

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek, bu öğretmenlerden Eğitim Fakültesi mezunu olanlarla diğer fakültelerden mezun olanların sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; cinsiyet, yaş, branş, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma, görev yapılan okul türü, görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcudu ve sınıfta görsel teknoloji aletlerinin kullanılması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve görev yapılan okulun eğitim şekli açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin okumayanlara göre, normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin ikili eğitim yapan okullarda görev yapanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda hem Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri “Eğitim Fakültesi Mezunu Olma” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, pedagojik formasyon, sınıf yönetimi becerisi

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine teachers' classroom management skill levels, and to compare classroom management skills of teachers who are graduated from Faculty of Education and other faculties. In addition, it is aimed to determine whether teachers' management skills differ based on some variables. For this purpose, we chose teachers who work in elementary schools, secondary schools and high schools in Şanlıurfa province in central districts. Within this research, a reliable and valid scale which measures teachers' classroom management skills has been developed.

The result of this research indicates that most of the time, teachers were able to carry out classroom management skills. The research also shows that teachers' classroom management skills do not differ according to gender, age, branch, participating in in-service training on classroom management, type of school, classroom size and using visual technological tools. It also indicates that teachers' level of ability, concerning classroom management, differs according to the teachers' marital status, professional seniority, the faculty that he /she graduated, reading book about classroom management and education style of the schools that they work. It is underlined that teachers who have professional seniority over 21 years have higher classroom management skills than those who have professional seniority 6-10 years. It is also underscored that the marital status of teachers has significant impact on their classroom management skills; married teachers' classroom management level is more advanced than that of single teachers. In addition, teachers who read book about classroom management are more skilled than those who do not do so. Besides, teachers who work in schools with normal education are more talented about classroom management than teachers who work in schools with dual one.

Research results further show that not only teachers who graduated from the faculty of education but also teachers who graduated from other faculties have advanced ability about classroom management. In other words, teachers' classroom management skill levels do not differ greatly according to the "graduation from the faculty of education".

Keywords: Education, teacher, pedagogical formation, classroom management skills

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Etkili bir sınıf yönetimi olmadan sınıf ortamında öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranış biçimlerinin istenilen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Terzi, 2002). Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, sınıf yöneticisi olarak öğretmenin mesleğe yatkınlığına, yeteneğine, yaratıcılığına, kişiliğine, bilgisine, becerisine, anlayışına ve deneyimine bağlıdır (Balay, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki birçok sorunun çözülmesine katkı sağlayacaktır (İlgar, 2007: 3). Öğretmenin sınıfta öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturabilmesi, fiziksel düzenlemeleri öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilmesi, öğretimin akışını kontrol edebilmesi ve zaman yönetimi konusundaki yeterlikleri, sınıf içi ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri belirlenen kurallarla yönetebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini oluşturmaktadır (Akın ve Koçak, 2007).

Öğretmen eğitimi veya öğretmen yetiştirme, modern bir toplum oluşturma sürecinde çok önemli işlevleri olan bir olgudur. Türkiye'nin toplumsal yapısı ve bu yapının değişimiyle sıkı bir ilişki içerisinde olan eğitim sistemi ve bu sistemin önemli bir ögesi olan öğretmenin yetiştirilmesi olgusuna tarihsel açıdan bakıldığında farklı model ve programlara yer verildiği görülmektedir. Köy Enstitüleri, İlk Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Deneme Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakülteleri, Mektupla Öğretim bu modellerden bazılarıdır. Son yıllarda giderek yaygınlık kazanan bir diğer model de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programıdır. Tarih olarak 1980'lere kadar götürebileceğimiz bu modelin öğretmen yetiştirmede kazandığı yaygınlığa paralel olarak eğitim sistemi içerisinde öneminin ve işlevlerinin de (olumlu veya olumsuz yönlerden) arttığı söylenebilir.

Ancak bu konuda henüz yeterli ve bilimsel düzeyde araştırmanın yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir (Erjem, 1998).

1982 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulması ile 13 Eğitim Enstitüsü YÖK'e devredilmiş ve isimleri Eğitim Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Bazı üniversitelerde de akademik personel sayısının yetersiz olması gerekçesiyle Eğitim Fakülteleri kapanmıştır. Bunun sonucunda da 1990'ların başından itibaren ilkokullarda öğretmen sıkıntısı yaşanmıştır. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu sorunu aşmak için yüksek öğretimin herhangi bir bölümünden mezun olanları öğretmen olarak atamıştır. Bu öğretmenlere bir müddet çalıştıktan sonra 2-3 aylık kurs şeklinde formasyon eğitimi verilmiştir (Ünüvar, 2012).

2001-2002 yılı itibariyle Fen Edebiyat Fakültelerinden formasyon eğitimi kaldırılmıştır. Daha sonra Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sınavı sonuçlarına göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunları yeniden formasyon (tezsiz yüksek lisans) alma imkanına kavuşmuşlardır. YÖK ve MEB tarafından 2009-2010 tarihinden itibaren Fen Edebiyat Fakültesi 3. ve 4. sınıflara yeniden formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu karar kısa sürmüş, Danıştay tarafından iptal edilmiştir. Son uygulama ile diploma notunun 2.50 olması halinde ALES puanı da dikkate alınarak formasyon eğitimi almalarına imkan sağlanmıştır (Ünüvar, 2012). Yapılan son düzenleme ile pedagojik formasyon eğitimi programları hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiş, öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olanlar için açılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2014).

Görüldüğü gibi geçmişte ve günümüzde farklı gerekçelerden dolayı sadece Eğitim Fakültesi mezunları değil diğer fakültelerden (Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi vb.) mezun olanlar da öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliğini alıp öğretmen olarak görev yapabilmektedir. Bu araştırma Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırmak, bu konuda öneriler geliştirmek ve alan yazına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden Eğitim Fakültesinden mezun olanlarla diğer fakültelerden mezun olanların sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesidir.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; öğretmenin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, mesleki kıdemine, alanına, mezun olduğu fakülteye, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyup okumamasına, görev yaptığı okulun türüne, görev yaptığı okulun eğitim şekline, görev yaptığı okuldaki ortalama sınıf mevcudlarına, sınıfta görsel teknoloji kullanmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?
- 4) Diğer fakültelerden (Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?
- 5) Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden (Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde eğitim sürecinin en önemli kısmını okullar oluşturur. Okullarda gerçekleşen eğitim, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı bir şekilde yapılır, öğretim yoluyla da gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir (Fidan, 2012). Sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıfın kurallarını öğrencilerle belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenen davranışlardır (Ağaoğlu, 2005: 7).

Günümüzde artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikteki insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemlerinin başarısı, nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Nitelikli öğretmen olabilmek için ise öğretmenin iyi bir eğitimle yetişmesi gerekir. Öğretmenlik mesleği insanla alakalı, insanı tanımayı esas alan mesleklerden biridir. Şüphesiz iyi öğretmen olmak için öğretmenin ya da öğretmen adayının iyi bir alan uzmanı da olması gerekir. Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmadan iyi öğretmen olmak güçleşmektedir. Derse hazırlık, etkinlik hazırlama, araç-gereç temin etme, araç-gereci derse hazırlama, ortak mekanları diğer öğretmenlerle birlikte kullanma ve en önemlisi insan topluluğuna o insanları da eğitim sürecine dahil ederek yeni bilgiler, araştırma, sorgulama becerileri kazandırma gibi işler sanıldığı gibi kolay değildir (Özdemir, 2011).

Öğretmenin öğretmenlik formasyonu yeterli olması gereken alanlardan biridir. Bir öğretmenin etkili bir öğretme- öğrenme süreci gerçekleştirebilmek için bu sürece uygun öğretme yollarını, yöntem ve tekniklerini seçmesi gereklidir. İşte bu ve buna benzer donanım içeriğini edinmek öğretmenlik formasyonu olarak adlandırılabilir. Bu ise öğretmenlik meslek bilgisi edinmekle mümkün olur (Toprakçı, 2008: 112).

Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken sahip olması gereken beceri alanlarından birisi de sınıf yönetimidir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte geçirdikleri zamanın en önemli bölümünü oluşturan sınıf ortamı ve bu ortamın yönetilmesi önemlidir.

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, Eğitim Fakóltesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakólterden (Fen Edebiyat Fakóltesi, Mühendislik Fakóltesi, İlahiyat Fakóltesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması nedeniyle önemlidir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eğitim ve öğretime çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu katkılar; öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi, bu becerilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle kazandırılması ya da geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda farklı bir bakış oluşturması, öğretmenlere etkili ve verimli bir öğretme öğrenme sürecini sağlamaları ve sınıf yönetimini oluşturan boyutlara ilişkin yeterliliklerini arttırmaları yolunda yardımcı olması olarak sıralanabilir. Ayrıca bu araştırmanın eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme modellerimizle ilgili politikalara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçülebilir niteliktedir.
2. Araştırmanın örnekleme araştırmanın evrenini temsil edebilecek niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ve kişisel bilgi formuna samimi ve doğru cevap vermişlerdir.
4. Yapılan istatistiksel işlemler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

- 1) Bu araştırma, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan MEB' e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerle sınırlıdır.
- 2) Araştırmanın sonuçları, araştırmanın evrenine giren Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 3) Toplanan sayısal verilerin güvenilirlik ve geçerliği veri toplamada kullanılan yöntemlerin özellikleri ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada elde edilecek bulgular, sınıf yönetimi becerilerini ölçen ölçek maddeleri ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanacak veriler ile sınırlıdır.

1.6 Kavram ve Terimler

Disiplin: insanın kendisiyle ve başka insanlarla ilişkilerini düzenleyen; hem bireysel hem toplumsal hak ve özgürlükleri garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünüdür (Arıcak, 2011: 213).

İstenmeyen Davranış: Öğrencilerin-öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden, eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen, engelleyen davranışlardır (Külahoğlu, 2003: 17).

Okul: eğitim ve öğretim hizmetlerinin üretildiği yerdir, vazgeçilmesi imkânsız bir kurumdur (Dönmez, 2002: 86).

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretmen faaliyetlerine öğretim adı verilir (Erden, 1998: 20).

Öğretmen: Öğretim etkinliklerini formal eğitim kurumlarında yürüten uzman kişilere öğretmen adı verilir (Eskicumalı, 2002: 8).

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

Sınıf: Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 2012).

Sınıf Yönetimi: Eğitim öğretim etkinliklerinin kazanımlarını öğrenciye kazandırabilmek amacıyla derse yönelik düzenlemelerin yapılması, öğrenci-öğretmen etkileşiminin ve öğrenci davranışlarının yönlendirilmesidir (Balay, 2012).

Yönetim: İnsanlar için insanlardan oluşan bir grup faaliyetidir. Belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 1998).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme modelleri, pedagojik formasyon eğitimi çeşitleri, okul yönetimi, sınıf yönetimi kavramlarının tanımlarının yanında konu ile ilgili benzer araştırmalara yer verilmiştir.

21. yüzyılda eğitimden bilgi toplumu olmanın gereği olarak, öğrenmeyi öğrenen, tartışmayı becerebilen, soru sormayı bilen, sorgulayıcı, yaratıcı, üretici ve girişimci bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Yalçınkaya, 2002). Eğitim yoluyla bireyin, ulaşabileceği en üst gelişim düzeyine ulaşabilmesi için imkânlar sağlanması, bireyin yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek, toplum yaşamında alması gereken sorumluluğu, rolleri kavraması ve gerçekleştirmesi beklenmektedir (Özoğlu, 2007). Hızla değişen ve gelişen teknolojinin, bilginin ve ekonomik rekabetin yaygınlaştığı dünya; bireylerin beyinlerinin yarıştırdığı bir ortamda okullara, sınıflara ve bu örgütlerde yer alan çalışanlara önemli sorumluluklar yüklemektedir (Demirtaş, 2011: 4).

Yönetim, en genel manasıyla bir örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmek için yapılması gerekenleri yaptırma işidir. Yönetim, örgüt yapısını harekete geçiren bir süreci ifade eder (Baloğlu, 2001: 15).

Eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için, yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde meydana gelen gelişmelere paralel olarak, madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesiyle eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2005: 4). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim alanındaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek amacıyla etkili bir şekilde işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Demirtaş, 2011: 7). Zamanla eğitim yönetimi alanında da alt alanlar ortaya çıkmıştır. Çünkü birbirinden farklı özelliklere sahip ve farklı amaçları olan örgütlerin benzer şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetimi ise, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun bir biçimde yaşatmaktır (Ağaoğlu, 2005: 5-6). Okulun sahip olduğu kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesi ile orantılıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi alt basamaklarının tümünde yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir (Başar, 2003: 5). Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitim bilimlerine uygulanmasından, sınıf yönetimi de eğitim yönetiminin belirli ölçüde sınıfa uygulanmasından

meydana gelmektedir (Serin, 2001: 6). Bu nedenle eğitim ve okul yönetiminin başarısı önemli ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Çalık, 2002: 2).

Sınıf yönetiminin doğru bir şekilde anlaşılması için sınıf kavramına açıklık getirmek gerekir (Çalık, 2002:2). Planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşmesi gereken eğitim etkinliklerinin gerekli olması, hedeflenen davranışları öğrencilerin kazanmaları için yürütülen eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar olarak sınıf kavramını öne çıkarmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005: 155). Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin üretildiği yerdir (Celep, 2008). Sınıf, ortak özellikleri göz önüne alınarak bir araya getirilen öğrenci topluluklarına, önceden belirlenen ortak davranışların kazandırılması amacıyla öğretim faaliyetlerinin yapıldığı dersliktir (Çalık, 2002: 2). Bir başka sınıf tanımında ise, sınıf öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin davranış değişikliği meydana getirecek yaşantıları geçirdikleri, öğrenme maksatlı etkileşimler kurdukları ve hedeflenen ders içi öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri özel ortam olarak tanımlanmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005: 155). Sınıflar, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi maksadıyla oluşturulmuş özel alanlardır (Çelik, 2011). Sınıflar, eğitim kurumlarının temel sistemleri olan okullarda, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği birimlerdir. Bu bakımdan, sınıflar eğitim ve öğretim etkinliklerinin işleme yerleri olarak düşünülebilir (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okul ve okulun alt birimi olan sınıflar, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yerlerdir. Bu yüzden etkili bir sınıf yönetiminin gerekliliği, kaçınılmaz bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008).

Yaş ve bilgi düzeyi açısından benzer olan öğrenciler aynı sınıfta yer alırlar. Bu kapsamda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer olan insan topluluğunun yönetilmesidir (Başar, 2003: 6). Eğitim ve öğretim etkinliklerinin kalitesi, sınıf yönetiminin etkililiğine bağlıdır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin kalitesini yükseltmesi beklenen öğretmenlerin, sınıfı etkili bir biçimde yönetmeleri gerekmektedir (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Bu çerçevede, etkili bir öğretim-öğrenme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme yani yönetme becerisidir. Sınıf yönetimi bu nedenle çok önemlidir (Demirtaş, 2011: 13). Çünkü etkili bir sınıf yönetimi gerçekleşmeden sınıf ortamında öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranış biçimlerinin istenilen seviyede gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Terzi, 2002).

2.1. Sınıf Yönetiminin Temelleri

Bu bölümde sınıf yönetimi ile ilgili eğitim, yönetim, eğitim yönetimi, okul, okul yönetimi, sınıf, sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin özellikleri, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, öğretmen-öğrenci nitelikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon gibi konular açıklanmıştır.

2.1.1. Eğitim

Öğrenmenin olduğu her durumda, insan davranışlarını değiştiren bir eğitim sürecinin varlığından söz edilebilir (Varış, 1978). Eğitim, çok geniş kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğundan eğitimi zaman ve mekân yönünden sınırlandırmak mümkün değildir. Eğitim, toplumun en geniş ve çok yönlü faaliyet alanlarından biridir (Fidan ve Erden, 1991). Eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve yaşam boyu edindiği tecrübelerin tamamını kapsamaktadır (Varış, 1978). Eğitime ilişkin tanımlar incelendiğinde tarih boyunca birçok tanımının yapıldığı görülebilir. Çağın gereklerine ve uygulamalara göre bu tanımlar farklılıklar göstermektedir Sağlam (2008), Oğuzkan (1974), Ertürk (1975) ve Gürsel (1997) bu tanımları yapanların bazılarıdır.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975). Bu tanımda yer alan “kasıt” sözcüğüyle eğitimin ve rastlantılara bırakılmadığını ve planlı değişimleri içerdiğini; “istendik” sözcüğüyle ise her türlü değişimin değil, toplumun istek ve idealleriyle, beklentilerine uygun olan davranış değişiklikleri kastedilmektedir. “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla” ifadesi ise bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesini ifade etmektedir (Gürsel, 1997).

Eğitim, önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Oğuzkan, 1974). Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belirli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliğinde farklılaşmalar meydana gelir. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012). Eğitim mevcut toplumsal ve kültürel değerlerin genç nesillere aktarıldığı bir süreç, zihinsel gelişim, kişilik gelişimi, mesleki yetiştirme, bireylere teknoloji becerileri kazandırma ve toplumsal siyasal sistemi sürdürme çabasıdır (Eskicumalı, 2002). Eğitim, “hayat boyu devam eden bir süreç” olarak görülür (Şişman, 2012).

2.1.2. Yönetim

Örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve malzeme gücünü, işbirliği yaparak mevzuat ve yönetim ilkeleri çerçevesinde en etkili ve verimli bir biçimde çalıştırma bilim ve sanattır (Aslan, 1990: 36).

Yönetim, insanlar için insanlardan oluşan bir grup faaliyetidir. Belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 1998).

Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için insanlar arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak, insanları harekete geçirmek, yönlendirmektir. Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynaklarını yönlendirir, bu kaynakları kullanır ve kontrol eder. Sınıf açısından düşünüldüğünde yönetim, sınıftaki insan kaynağı durumunda olan öğrenciler ile tüm araç-gereçleri, sınıfın amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda harekete geçirmek olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2011: 7).

2.1.3. Eğitim Yönetimi

Eğitim örgütlerinin hedeflenen amaçlara ulaşması, eğitime kaynaklık eden unsurların etkili bir biçimde yönetimiyle mümkündür. Eğitim yönetimi, eğitim faaliyetleriyle ilgilenen okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri konusunda “insan, para ve teknolojiden daha etkili nasıl yararlanılabilir ?” sorusuna yanıt arayan bir bilim dalıdır (Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011).

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak amacıyla kaynakları kullanma sürecidir. Bu kaynakların en önemlileri; yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim sürecinde işlenen bir kaynak, öğretmen ise insan kaynaklarını işleyen önemli bir kaynaktır (Çelik, 2012 a).

2.1.4. Okul

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere bırakmamışlardır. İnsanlara birlikte yaşamanın gerektirdiği toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş, onu kontrol

altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır. Bu kurumlar okullardır (Fidan, 2012: 6).

Okul; eğitim ve öğretim hizmetlerinin üretildiği yerdir, vazgeçilmesi imkânsız bir kurumdur (Dönmez, 2002: 86). Okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaşmak için öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve tutumları planlı bir şekilde belirli bir sürede kazandıran örgüttür (Başaran ve Çınkır, 2011: 139).

Toplumda var olan sosyal, kültürel olgu ve değerlerin tümü bireyin eğitimini etkiler, fakat bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla oluşturulmuş olan sosyal kurum okuldur. Planlı programlı bir kurum olarak okulun birey üzerinde etkin olması gerekir. Okulda bireyin planlı ve programlı bir biçimde yetişmesi, zamanla planlı, programlı bir toplumun oluşması anlamına gelir (Varış, 1978).

Okuldaki eğitim formaldır, belli amaçlar doğrultusunda önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Okuldaki eğitim planlıdır, okulun açılışından kapanışına kadar yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yapacakları işler ve çalışmalar saatlere göre düzenlenmiştir (Fidan ve Erden, 1991).

2.1.5. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, okulu önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için mevcut tüm madde ve insan kaynaklarının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara yönelik politika ve kararları uygulamak olarak ifade edilebilir (Demirtaş, 2011).

Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geldiğinden, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Gürsel, 1997). Başka bir ifadeyle eğitim sisteminde okul bir alt sistem olduğundan, okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Okul yönetimi, bir bakımdan eğitim yönetiminin daha dar bir alanda uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2012).

2.1.6. Sınıf

Sınıf kavramına basit bir şekilde bir oda ya da yer olarak bakmanın ötesinde onu da kapsayan bir biçimde öğrenme amaçlı bir araya gelen bireylerin oluşturduğu anlamlı beraberlik, yani örgüt olarak bakılması gerekmektedir (Toprakçı, 2013). Sınıf, öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında yer alan sınıflar, öğrenci ve

öğretmenin karşı karşıya kaldığı, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2000).

Eğitim sisteminin en alt sistemi olan sınıf, özel bir öğretim ortamıdır. Sınıf, ulusal düzeyde, her sektörde ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştiren bir yerdir. Bilgi, beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı şekilde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır (Sarıtaş, 2003).

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir ortam olduğundan eğitimin asıl hedefi olan davranışın oluşturulması burada gerçekleşir. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetimini kalitesine bağlıdır (Büyükalan Filiz, 2011).

2.1.7. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temelinde yer alır. Sınıf yönetiminde gösterilen başarı, eğitim yönetiminin kalitesini etkiler (Öksüz vd., 2011). Alan yazında birçok sınıf yönetimi tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel basamağıdır (Başar, 2003). Sınıf yönetimi; öğretmenin öğrencilerini belirli kurallara göre eğitimin amacına kısa, sağlıklı ve düzenli bir şekilde ulaştırmasıdır (Binbaşoğlu, 1994). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim etkinliklerinin kazanımlarını öğrenciye kazandırabilmek amacıyla ders ve derse yönelik düzenlemelerin yapılması, öğrenci-öğretmen etkileşiminin, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesidir (Balay, 2012). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, bireylerin ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2002). Sınıf yönetimi, sınıftaki farklılıkları kabul ederek geliştirmek ve bir orkestra şefinin yaptığı gibi farklı seslerden bir armoni çıkarmak, yani hedeflere ulaşmayı sağlamaktır (İlgar, 2007). Eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması da sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıfların yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlamak mümkün değildir. Sınıf yönetimi genel olarak,

eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tamamıdır (Ağaoğlu, 2005: 7). Sınıf yönetiminin hem yönetim bilimi, hem pedagoji, hem de ğretim alanıyla ilişkisini yansıtacak bir tanıma göre sınıf yönetimi, öğretmenin ğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, ğretim ortamında bulunan madde ve ğrenci kaynağını koordine ederek, öğrenmeyi etkili ve kontrollü yürütebilme becerisidir (Baloğlu, 2001: 46).

Sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, bu kuralların geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıf içinde iletişim, motivasyon yönetimi, sınıfta zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi, öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanlarını kapsamaktadır. Bütün bu alanlar birbiriyle ilişkili ve birbirini etkiler durumdadır (Arı ve Saban, 1999). Öyle ki, hedef davranışların kazandırılacağı ortamlar olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrenme öğretme etkinliklerinin amacına ulaşmasını önemli lde sağlayacaktır (Demirtaş, 2011). Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci şartı etkili sınıf yönetimidir (Aytekin, 2000). Çünkü ğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı, öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür (zdemir, 2004).

Eğitim programı kapsamındaki hedef davranışların bireysel farklılıklar gözetilerek öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesini sağlamak, sınıf yönetiminin amacını teşkil etmektedir. Bir sınıf yöneticisi olarak ğretmen, ğretim etkinliklerini planlar, sınıf içi iletişimi gerçekleştirir, öğrencilerin öğrenmelerinin denetimini yapar ve değerlendirir. Yani sınıfın ğretim ve yönetimle ilgili sorunlarını zer. Sınıf yöneticisi olarak ğretmen, ğrimi etkileyen en önemli ögedir (Başaran ve ınkır, 2011). Çünkü ğretmen, diğer öğelerin btnleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu daha olumlu hale getirilmediği sürece iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 1999). Öğrencilerin, ğretimin amaçlarına beklenen düzeyde ulaşabilmelerini kolaylaştıran sınıf yönetiminde, önemli bir aktör olan öğretmenin belirli bir takım ilkeleri takip etmesi ve sınıf ortamında bu ilkelere uyması gerekliliği vardır (Terzi, 2002). Sınıf yönetimi bütün öğretmenler için gereklidir, fakat özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler için çok daha önemlidir. Etkili sınıf yönetiminde göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha çok zorlandığı söylenebilir (Oliver and Reschly, 2007: 6).

Sınıf yönetimi kavramı içinde yer alan gizli içerik, eğitsel olmaktan daha çok yönetseldir. Eğitim-öğretim etkinlikleri de diğer birçok etkinlikte olduğu gibi işbirliği sağlamayı ve örgütlemeyi zorunlu kılmaktadır. İşbirliği sağlama ve örgütleme dediğimizde ilk akla gelen kavram yönetimdir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme, yönlendirme yani yönetme becerisidir. Bu beceri, etkili bir öğretme öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlar. Sınıf yönetimi bu yüzden önemlidir, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir (Demirtaş, 2011).

2.1.8. Sınıfın Yapısal Özellikleri

Sınıf yönetimi, önemli ölçüde sınıfın yapısal özelliklerine göre biçimlenirken, diğer yandan sınıfın yapısal özelliklerini etkileyen bir süreçtir. Diğer yönetimlerde olduğu gibi sınıf yönetimi de yönettiği kurumun ya da grubun özelliklerine göre biçimlenebilecek ve biçimlendirecektir. Sınıfın sahip olduğu farklı özelliklerin, sınıf yöneticileri, yani öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Weinstein (1996) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. *Çok Boyutluluk*: Sınıfta aynı anda farklı etkinlikler bir arada yapılabilmektedir. Kimi öğrenciler okurken kimileri yazmakta, kimileri tartışmakta olabilirler. Bu sınıfın çok boyutluluk özelliğidir. Öğretmen, bu etkinlikleri sınıfın amaçları doğrultusunda bütünleştirebilmelidir.
2. *Yakınlık - Anındalık*: Sınıfta olaylar anında oluşur ve bunları ileri bir zamanda düşünmek, ertelemek mümkün değildir.
3. *Öngörememe*: Ne kadar iyi planlanırsa planlansın sınıfta olabilecek her şeyi önceden tahmin etmek mümkün değildir. Her şey yolunda giderken bir öğrencinin burnunun kanaması ya da bir öğrencinin bayılması vb. bir olayı önceden tahmin etmek olanaklı değildir.
4. *Açıklık*: Sınıfta olup bitenlerde gizlilik yoktur. Olaylar herkesin gözü önünde açık bir şekilde yaşanır.
5. *Ortak Tarih*: Sınıf bir aile gibidir. Sınıfta yıl boyunca yaşanan olumlu ve olumsuz olayları bütün sınıf birlikte yaşar ve bu yaşananlar ortak bir tarih meydana getirir. Bu ortak tarihin bilinmesi sınıfın geleceğine ilişkin tahminlerde bulunmaya yardımcı olabilir (Weinstein,1996; Akt: Demirtaş, 2011).

2.1.9. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri

Her yönetim etkinliği, hizmet ettiği alana göre farklılıklar gösterir. Sınıf yönetimi de toplumsal hayattaki diğer yönetim etkinliklerine göre oldukça farklı özellikler taşır. Sınıf yönetimini diğer yönetim etkinliklerinden ayıran özellikler şunlardır (Çelik, 2012 b: 6-7):

1. Sınıf yönetimi, okul yönetiminin daha dar bir alana uygulanmasıdır. Sınıf yönetimini okul yönetiminden soyutlamak veya ayrı düşünmek olanaklı değildir. Okulda uygulanan yönetim biçimi doğrudan sınıf yönetimini etkiler.
2. Okul kültürü ve iklimi, sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür. Okul kültürünü; okulun değerleri, gelenekleri, okulda meydana olaylar ve okulun tarihi oluşturur. Okulun psikolojik iç özellikleri ise okulun iklimini oluşturmaktadır. Okulun paylaşılan bir kültüre ve olumlu bir iklime sahip olması öğretmenin sınıf yönetim biçimini etkiler.
3. Sınıf yönetimi, iki temel boyut üzerinde odaklanmıştır. Bu boyutlar; düzen ve öğretimdir. Öğretmen bir yandan sınıfın düzenini korumaya çalışırken öte yandan etkili öğretimi gerçekleştirmeye çalışmaktadır.
4. Toplumsal kültür, sınıf yönetimini etkiler. Bir toplumun gelenekleri, değerleri, çocuk yetiştirme biçimi, aile yapısı ve ahlak anlayışı sınıf yönetimini etkileyebilmektedir.
5. Ülkenin eğitim politikasına göre sınıf yönetimi farklılıklar gösterebilmektedir. Ülke eğitim yönetiminin merkezîyetçi veya yerinden yönetim biçimine sahip olması, ülkede uygulanan öğretim yöntemleri, eğitim programlarının içeriği, yasal düzenlemeler sınıf yönetimi uygulamalarını etkilemektedir.
6. Sınıf yönetimini etkileyen birçok iç ve dış faktör vardır. Sınıfın fiziki düzeni, öğrencilerin istek ve beklentileri, sınıf kuralları, öğretmenin yönetim biçimi gibi iç faktörlerin yanında aile, toplumsal kültür, ülkenin eğitim politikası ve kitle iletişim araçları gibi dış faktörler de sınıf yönetimini etkilemektedir.
7. Sınıf yönetimi biçimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıfın düzeyine göre farklılıklar göstermektedir.
8. Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen önemli bir faktördür. Bir öğretmen daha demokratik bir sınıf yönetimi biçimi uygularken diğer bir öğretmen otokratik sınıf yönetim biçimini uygulayabilmektedir.
9. Sınıf yönetimi, öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesini ve olumsuz davranışların değiştirilmesini amaçlar.

10. Sınıf yönetiminde başarı, önemli ölçüde öğretimin yönetimine, kalitesine bağlıdır. Öğretmenin yeterli ve iyi bir alan hâkimiyetine sahip olması gerekir.
11. Her ortamda, her zaman geçerli olabilecek en etkili ve tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Ortama, ulusal ve yerel kültüre, öğrencilerin düzeyine ve sınıfın yapısına göre etkili olabilecek sınıf yönetimi yaklaşımları bulunabilir.
12. Sınıf yönetimi, etkili bir sınıf liderliği gerektirmektedir. Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen yönetsel gücü kullanırken, etkili sınıf yönetiminde öğretmen liderlik gücünü kullanmaktadır.

2.1.10. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, bir bakıma izlenen yaklaşıma bağlıdır. Bu nedenle sınıf yönetimi yaklaşımlarından geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarının kısaca tanımlanması yararlı olacaktır (Aydın, 2012).

Geleneksel Yaklaşım: Öğretmenin merkezde olduğu yaklaşımdır. Diğer bir ifadeyle, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci pasif bir durumdadır. Öğretmen öğrenci ilişkileri, aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesi sürecine öğrenci dâhil edilmez. Ayrıca bu kurallar sadece öğretmen tarafından belirlendiği ve değişmez doğrular olarak yansıtıldığından tartışılmazlar. Daha çok öğretmenin geleneksel otorite olarak algılandığı toplumlarda gözlenen bu yaklaşım, demokratik yaşamın gerekleri ile örtüşmez. (Aydın, 2012).

Geleneksel sınıf yönetimi öğrencinin düzene feda edildiği bir yaklaşımdır. Esas olan sınıf düzeninin sağlanmasıdır. Düzeni, eğitim ve öğretim etkinliklerinden daha önemli görür. Ancak düzeni koruma, riski de beraberinde barındırır. Çünkü düzen yönelimli öğretmen, her an öğretimi kesebilir ve dersin işlenişini tehlikeye atabilir. Öğretmen, istenmeyen davranışın en küçüğüne karşı bile hoşgörülü değildir, bu durumlarda dersi bırakıp emirler yağdırabilir (Çelik , 2012 b: 9). Çünkü sınıfa hâkim olan kişi öğretmendir. Sınıfta öğretmenin belirlediği kurallar uygulanır ve etkinlikler öğretmenin amacı doğrultusunda gerçekleşir (Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Sonuç olarak; geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, hem öğrenciler hem de öğretmen için eğitimi çekilmez bir yük haline getirir. Sınıfta disiplinin sağlanması için, otokratik yöntemlerin uygulanması gerektiği şeklindeki kalıp yargılara dayanır (Aydın, 2012).

Çağdaş Yaklaşım: Tepkisel olarak özetlenebilecek geleneksel anlayış yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken, katılımcı ve esnek yapılandırılmış, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci, eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezindedir. Yani, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir şekilde tartışmaya açıktır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolü oynar. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri açıklanarak, grup tartışması yönlendirilir. Böylece sınıfta mümkün olan en geniş uzlaşma oluşturularak, grubun belli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç etmenlerle birlikte okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir ortam olarak kabul edilebilir. Bu yüzden sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış değil, canlı ve dinamik süreçlerin toplamı olarak ele alınabilir (Aydın, 2012).

Çağdaş sınıf yönetimi, birbirini tamamlayan bütüncül stratejilerin kullanılmasını öngörmektedir. Öğretim etkinlikleri öğrenci merkezli olarak gerçekleşir, öğrenciler öğretmenden daha aktif durumda olurlar (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Her öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi esastır. Her öğrencinin yüzde yüz dikkatini derse yoğunlaştırmayı arzu edilebilir bir davranış olarak görmesi mümkün olmayabilir. Ancak maksimum dikkat sağlama, öğretimin etkinliği bakımından önem taşımaktadır (Çelik, 2012 b: 103).

Eğitim bilimindeki gelişmelere paralel olarak sınıf yönetimi anlayışında da değişimler meydana gelmektedir. Sınıfta uygulanan öğretim stratejilerine bakılarak öğretmenin sınıf yönetimi anlayışının geleneksel ya da çağdaş olduğuna karar verilebilir (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Bu yaklaşımlar analiz edildiğinde, kural koyma, ödül ve ceza verme yaklaşımının yavaş yavaş terk edildiği kendi kendini disipline etme ve ilgi göstermeye doğru bir yönelimin olduğunu söylemek mümkündür (Demirtaş, 2011).

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi yaklaşımlarını baskıcılıktan demokratikliğe, şekil yönelimlilikten amaç yönelimliliğe, öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe yönlendirmiştir (Başar, 2003: 8; Ağaoğlu, 2005: 12)

Ülkemizde eğitim üzerine yapılan tartışmalarda, geleneksel eğitim anlayışından kaynaklanan problemler geniş yer bulmaktadır. Hemen hemen eğitim sistemindeki sorunların tamamının geleneksel eğitim anlayışından kaynaklandığı dile getirilmekte; bu sorunlara çözüm olarak da çağdaş eğitim anlayışına sahip olunması önerilmektedir (İpek, 1999).

2.1.11. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından yola çıkarak farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen, bu modellerden birini esas alabilir ya da sene içinde ihtiyaç duyulan zamanlarda ve koşullarda, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı modellerden yararlanabilir. Modellerin seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçları, eğitim-öğretim ortamının koşulları ve öğrencilerin ihtiyaçları esas alınmalıdır. Sınıf yönetimi modelleri için söylenebilecek en doğru ifade, her ortamda geçerli olabilecek tek bir sınıf yönetimi modeli olmadığıdır. Bu yüzden öğretmenler, sınıf ortamında yaşadıkları sorunları çözmek için bu modellerden ayrı ayrı kullanabilecekleri gibi bu modelleri birlikte de kullanabilirler (Demirtaş, 2011).

Fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların oluşturulması, öğretimin planlanması, bireyler arası ilişkiler ve disiplin gibi boyutlardan oluşan sınıf yönetimi üzerine çok sayıda model önerilmiştir. Bazı modeller arasında benzerlikler olmakla birlikte bu modellerin her biri sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının yönetimine yönelik değişik çözüm yolları önermektedir. Ancak bir modelin her okul, sınıf, öğrenci ve öğretmen için geçerli olabileceğini savunmak oldukça zordur. Diğer bir ifadeyle bir model, herhangi bir disiplin sorununa çözüm getirirken başka bir sorun için etkili olmayabilir (Aksoy, 2001).

Başar (2004)'a göre sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

Tepkisel Model: İstenmeyen bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Bu modelin amacı, istenmeyen davranışın veya durumun değiştirilmesidir. Bu bakımdan klasik bir model olduğu söylenebilir. Sonuç-Tepki şeklinde gerçekleşir. Okula gelmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması bu modele örnek olarak verilebilir (Başar, 2004). Bu model, istenmeyen davranışa uygun tepkiyi ifade eder. İstenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın caydırıcı gücünden yararlanılır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştiricilerle önlenmesi esastır. İstenmeyen sonuç, mutlaka bir tepki görür. Bu özellikleri sebebiyle tepkisel model, klasik sınıf yönetimi modeli olarak nitelendirilebilir (Sarıtış, 2003). Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireyedir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer modelleri yeteri kadar kullanmadığı söylenebilir (Toprakçı, 2008).

Önlemsel Model: İstenmeyen davranış meydana gelmeden önce önlemeyi esas alan modeldir. Bu modelin amacı, problemin ortaya çıkmasına imkân vermeyerek tepkisel modelin kullanımını azaltmaktır. Öğrencilerin ders dışı davranışlarını engellemek için plan yapmak, öğrencinin ailesinin ilgisiz olmasından dolayı başarısı düşük olabileceğinden başarısızlığını beklemeden ailesi ile görüşmek bu modele örnek olarak verilebilir (Başar, 2004). Modelin amacı, öngörülebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi oluşturmaktır. Bunun için ortam ve işleyiştten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Önlemler, bireyler değil sınıfın tamamı dikkate alınarak oluşturulur (Sarıtış, 2003). Bu model, sınıf etkinliklerini bir kültürel sosyalleşme süreci olarak ele alır, sınıfta istenmeyen davranışa imkân vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir (Toprakçı, 2008).

Gelişimsel Model: Öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel, gelişim düzeylerinin gerektirdiği etkinliklerinin gerçekleştirilmesini dikkate alan modeldir (Başar, 2004). Sınıf içinde öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde, kuralların oluşturulmasında öğrencilerin gelişim evreleri düzeylerine dikkat edilmesi önemlidir (Ağaoğlu, 2005: 13).

Bütünsel Model: Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngören yaklaşımdır. Duruma göre diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılması kabul edilmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini daha etkin kılmayı hedeflemektedir. Gruba yönelme kadar, bireye de yönelmenin, istenen davranışı görebilmek için istenmeyen kaynağını yok etmenin, iyi düzenlenmiş ortamlar yaratmanın gerekliliği üzerinde durmaktadır (Sarıtış, 2003). Sınıf yönetiminde yerine göre tüm yaklaşımların kullanıldığı karma bir yaklaşım olan bütünsel yaklaşımı, sınıf yönetimin sistem yaklaşımı olarak da ifade edilebilir. Bu yaklaşımda, sınıf içi etkilerle birlikte sınıf dışı etkilerden okul, aile ve arkadaş çevresi de dikkate alınır (Başar, 2003: 10; Ağaoğlu, 2005: 13; Demirtaş, 2005: 19). Bütünsel sınıf yönetiminde önceliği önlemsel modele verme, gruba yönelme olduğu kadar bireye yönelme, istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma, öğrencinin özelliklerini gözetme gibi özellikler de vardır. Bütün önlemsel yönetim çabalarına rağmen meydana gelebilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel modelden de yararlanmaya çalışılır. Bu süreçte, öğrencinin gelişim basamakları ile uygun olanlar seçilir (Başar, 2004).

2.1.12. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin birçok boyutu vardır. Çeşitli araştırmacılar tarafından bu boyutlar, benzer şekilde ele alınmaktadır. Bu boyutlar ortamın fiziksel yönden düzenlenmesi, plan-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, öğretmen öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve davranış düzenlemesi olarak beş kısımda incelenebilir (Başar, 2004; Sarıtaş, 2003).

Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler: Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutu, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin düzenlemeler meydana getirir. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, sınıf ortamını daha çekici kılarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi amaçlar için yapılır (Başar, 2004). Sınıf içi fiziksel düzen ifadesi, öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ortamın sahip olması gereken özellikleri ve sistemin diğer öğelerle birlikte hedeflere ulaşma doğrultusunda uyumunu belirtir (Tutkun, 2002: 132-141).

Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölünmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrenci sayısı, sınıftaki eşyaların sınıfın alanına oranı ve miktarı, öğrencilerin gruplanması sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin öğelerin başlıcalarıdır (Başar, 2003: 7; Demirtaş, 2005: 14). İyi düzenlenmiş sınıf ortamı, öğrencinin kendini rahat hissetmesine, isteyerek okula gelmesine, öğrenmenin kolaylaşmasına, öğretim etkinliklerinin rahat bir şekilde gerçekleşmesine, öğrencinin derse aktif katılmasına, öğrencilerde öğrenme güdüsünün artmasına olanak sağlar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini olumlu yönde etkiler (Başar, 2003: 7; Ağaoğlu, 2005: 8). Eğitim amacıyla düzenlenmiş, yapılandırılmış, çeşitlendirilmiş, uyarıcı ortamlarda öğretim ve öğrenme daha etkili gerçekleşir. Eğitime uygun olarak düzenlenmiş sınıflar, hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de öğrencilerin öğrendiklerini hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf ortamlarının iyi düzenlenmesi, kendi başına bile sınıfta istenmeyen davranışları kısmen azaltabilir (Sarıtaş, 2003).

Plan-Program Etkinlikleri: Amaçlar dikkate alınarak yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, öğretim yöntem ve teknikleri ile seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme etkinlikleri bu boyutu oluşturmaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011: 52). Plan ve program etkinlikleri; amaçlara yönelik etkinliklerin planlanması ve yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Demirtaş, 2005: 14). Plan ve program, kaynak kullanımını ekonomikleştirir, hedeflere

götürücüdür, geleceğe bilinçle hazırlanma imkânı verir, eksiklikleri ve ihtiyaçları önceden gösterir, hedeflere ulaşma zamanı ve düzeyi hakkında uygulama öncesinde bilgi verir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak, geleceği görme ve şekillendirme amaçlı gayretler olarak görülebilir. Bu nedenlerle eğitsel etkinlikler, ciddi ve titiz bir plan gerektirir (Başar, 2003: 46-47). İyi hazırlanmış plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkili bir öğretim lideri olarak, sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak verir (Ağaoğlu, 2005: 9).

Zaman Kullanımına İlişkin Etkinlikler: Sınıf yönetiminde üçüncü boyut ise, zaman yönetimine yöneliktir. Zaman yönetimi, olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisidir (Demirtaş, 2005: 15). Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması, hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin ortadan kaldırılması ve öğrencilere daha çok öğrenme fırsatı verilmesi bakımından oldukça önemlidir. Zamanın etkili kullanılması bir taraftan öğrenci başarısını arttırırken diğer taraftan öğretmeni dağınıklıktan, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan kurtarır (Demirtaş, 2005: 15). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının büyük bir kısmını okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut kapsamında görülebilir (Başar, 2003: 7; Sarı ve Dilmaç, 2011: 52).

Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesiyle İlgili Etkinlikler: Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf ortamına uyumun sağlanmasına dönük öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri bu kapsamdaki etkinlikler olarak değerlendirilebilir (Başar, 2004; Sarı ve Dilmaç, 2011: 52; Demirtaş, 2005: 15). Sınıfın ilişki düzeninin amacı, destekleyici ilişkileri, öğrenci katılımını, morali, konuya ilgiyi, akademik yararlılığı arttırmaktadır. Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına okulun ilk gününden başlanmalıdır. Öğretmen, geleceğe yönelik davranış tiplemesini ve öğrencilerden beklentilerini ilk günlerden kararlılıkla ortaya koymalıdır. Sonraki zamanlarda da ilk günlerin kontrollü davranışlarının sürmesi için kararlılığını kullanmalıdır (Başar, 2003: 63). Sınıfta sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulabilmesi için, etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir. Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlar şunlardır: Açıklık ve saydamlık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, birbirinden ayrı davranabilmek ve gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilmektir. Sınıf için faydalı olacak takım bilincinin oluşturulabilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye,

güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2005: 10).

Öğretme-öğrenme sürecinde, gerek öğretmenin kullandığı yöntem ve stratejiler, gerekse öğrenciler için düzenlenen sosyal-kültürel faaliyetlerin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, öğretene ile öğrenen arasında iyi bir etkileşim kurulmasını gerektirir (Baloğlu, 2001: 141-142).

Davranış düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler: Sınıf yönetiminin beşinci boyutunda davranış düzenlemeleri vardır. Eğitim ortamının istenen davranışları sağlayabilir hale gelmesi, sınıf ikliminin olumlu bir hale getirilmesi, problem ortaya çıkmadan önce istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmeyen davranışların bilimsel yöntem ve tekniklerle istenilen davranışlar olarak değiştirilmesini sağlama durumlarını içermektedir (Çalık, 2002: 4; Başar, 2003: 7-8; Demirtaş, 2005: 16; Sarı ve Dilmaç, 2011: 52). Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerin etkili ve sağlıklı yürütülebilmesi için yazılı ve yazısız düzenlemeler olan kuralların belirlenmesi gerekir (Ağaoğlu, 2005: 10).

Öğretmenlerin etkin biçimde sınıfı yönetebilmesi, yukarıda belirtilen boyutların öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir biçimde yönetilebilmesine bağlıdır. Bu boyutların olması gerektiği biçimde dizayn edilmesi, sınıf yönetiminin olmazsa olmazıdır. Bu boyutları olması gerektiği biçimde dizayn edecek olan kişi ise öğretmendir (Okçu ve Epçaçan, 2013).

2.1.13. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimi, sınıf ortamı içinde hemen hemen her türlü öğretmen davranışını kapsayacak kadar geniş bir kavramdır (Özay ve Köse, 2010). Sınıf yönetimini etkileyen bir çok neden vardır ve bu nedenlerin temelinde de farklı etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler, alan yazında farklı olmasına rağmen; sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflanabilir (Taş, 2011).

Sosyal Etkenler: Bu etkenler; aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler, kitle iletişim araçlarıdır (Taş, 2011: 38).

Aile: Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları, büyük ölçüde ailede atılır. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güçtür. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısrık-girişken, benzeri ikilemlerin kazandırılması ailede başlar, gelişir ve çoğu zaman da pekişir (Taş, 2011). Aile, sınıfı etkileyen en önemli baskı gruplarından biridir. Ailenin sınıf açısından bir baskı grubu olarak görülmesinin sebebi, olumlu olsun olumsuz olsun, bütün özelliklerinin

çocuk açısından bulaşıcılığıdır. Aileyi, sınıfı etkileyen bir faktör yapan özellikleri; aile ve üyelerinin demografik, fiziksel, psikolojik, ekonomik, sosyal, kültürel, eğitsel özellikleri şeklinde özetlenebilir (Toprakçı, 2008: 61).

Toplumsal Norm ve Değerler: Okulun işlevlerinden biri, toplumsal normları eğitiminin amaçları ve günün koşulları doğrultusunda değiştirmektir. Öğretmen, norm ve değerlerden kaynaklanabilecek istenmeyen davranışlara karşı önlemler almalı ve eğitim yoluyla olumsuz normları değiştirmek için çaba harcamalıdır (Taş, 2011).

Çevre: Çevrede var olan değerlerin, beklentilerin ve teknolojik gelişme ve değişmelerin okulu, dolayısıyla da sınıf etkinliklerini etkilemesi kaçınılmazdır (Taş, 2011). Çünkü bu etkiler, öğrenci aracılığıyla sınıf içine yansır. Sınıf içine yansıyan bu etkiler olumlu veya olumsuz olabilir (Başar, 2004: 13-15). Öğretmen, çevrenin olumsuz etkilerini en az düzeyde, olumlu etkilerini ise en üst düzeyde tutmakla görevlidir (Taş, 2011).

Beklentiler: Öğrenciden beklentide bulunanların başında, aileler ve öğretmenler gelmektedir. Hem aileler hem de öğretmenler öğrencinin akademik ve sosyal başarılarının üst düzeylerde olmasını isterler ve bunun için çaba harcarlar (Taş, 2011).

Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları; kitlesel bir boyutta ileti dağıtabilen, toplumda görsel ve işitsel haber alma olanağı sağlayan gazete, kitap, dergi, radyo, televizyon, sinema, tiyatro, internet vb. gibi araçlar olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2008: 84). Öğretmenler, kitle iletişim araçları hakkında aileleri bilgilendirmelidirler (Taş, 2011).

Psikolojik Etkenler: Sınıf yönetimini etkileyen öğretmen ve öğrencinin psikolojik durumu ile ilişkili etkenlerdir. Bu etkenler; öğrencinin özellik ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişilik özellikleridir (Taş, 2011).

Öğrencinin Özellik ve İhtiyaçları: Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını analiz etmeli ve sınıfı yönetirken bu ihtiyaçları olabildiğince karşılamaya çalışmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekir (Taş, 2011).

Öğretmenin Kişilik Özellikleri: Öğrenciler, öğretmenin görünüş, konuşma, davranış ve dersine verdiği önemden etkilenirler (Başar, 2001). Bu özelliklerin öğretmen kişiliğinin en önemli göstergelerinden olduğunu öğretmenler unutmamalıdır (Taş, 2011).

Eğitsel Etkenler: Sınıf yönetimini etkileyen, okul yönetim ve eğitim durumları ile öğretmen eğitimi kapsayan etkenlerdir. Bunlar; okul yönetiminin yapı ve işleyişi, öğretmen nitelik ve eğitimi, öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin

işlenişi, sınıfın fiziksel durumu, sınıf kurallarının belirsizliği vs. etkenlerdir (Ağaoğlu, 2005: 7; Taş, 2011).

Okul Yönetiminin Yapı ve İşleyişi: Okul yöneticisinin, okulunda uygulamış olduğu yönetim tarzı öğretmenin sınıf yönetim tarzını etkiler. Bu nedenle, okul yöneticisi içinde bulunulan duruma ve personelin yetişmişlik düzeyine uygun bir yönetim tarzını okulda uygulamalıdır (Taş, 2011). Okul yöneticisi, öğretmenlerin daha etkili çalışmalarını sağlamak için yaptığı güdüleme faaliyeti ile sınıf yönetimini etkileyebilmektedir (Toprakçı, 2008: 59).

Öğretmen Nitelik ve Eğitimi: Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve bu mesleği seçmedeki isteklilik durumları, sınıf yönetimi uygulamalarını etkiler. Öğretmenin, öğretmenlik formasyonu ve özel öğretim alanında oldukça iyi bir durumda olması gerekir (Taş, 2011).

Öğretmenlerin Okul Amaç ve Değerlerine Bağlılığı: Okulda göreve başlayan öğretmene, yönetici okulun vizyon, misyon ve değerleri hakkında bilgi verilmelidir. Bu okulun amaç ve değerlerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerekenler konusundaki inançları, onların sınıf yönetim tarzlarını etkilemektedir (Celep, 2012: 12).

Kontrolü Kaybetme Korkusu: Öğrenciyi sınıfta yeteri kadar güdüleyecek bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci üzerinde etkili olmaları mümkün değildir. Böyle durumlarda öğretmenler, öğrenciyi yakından kontrol etmeye yönelmektedirler. Öğretmenler, kontrol mekanizmasını sağlam temellere bağlayabilmek ve kaybetmemek için bütün yetkileri kendilerinde toplamakta ve kuralların belirleyicisi konumuna gelmektedirler (Celep, 2012: 15-16).

Dersin İşlenişi: Ders işlerken öğretmenin konuya uygun öğretim stratejisini seçebilmesi ve öğretim etkinliğini uygun materyallerle desteklemesi, öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve sınıfın yönetilmesini kolaylaştıracaktır (Taş, 2011).

Sınıfın Fiziksel Durumu: Moore (2000)' e göre sınıfın fiziksel boyutu, etkili bir sınıf yönetimi sağlanmasında önemlidir. Sınıfın, havalandırma, ısı, ışık, gürültü, temizlik, estetik, öğrenci sayısı, oturma düzeni, araç-gereçler, öğrencinin konsantrasyon yeteneğini etkiler. Bu tür etkenleri öğretim için uygun duruma dönüştürmek öğretmenin görevidir (Akt: Taş, 2011 ; Toprakçı, 2008: 90-102).

Sınıf Kurallarının Belirsizliği: Kurallar açık olmalı ve öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Katılım yoluyla belirlenen kurallara katılımcıların uymak için daha fazla özen gösterdikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmen sınıfı, sınıfla birlikte yönetme konusunda kararlı olur ve her

bir öğrencinin sorumluluk yüklenmesini sağlarsa, sınıf içerisinde sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışlar azalacaktır (Taş, 2011).

2.1.14. Öğretmen ve Öğretmenin Nitelikleri

Bir ülkede yeni nesillerin yetişmesinde eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Okul kurumu ve dolayısıyla öğretmenin görevi, bireyin yetişmesini sağlamak, bu görevi yerine getirirken bireyin çevresinden edindiği eğitsel olmayan deneyimleri eğitsel yöne dönüştürmektir (Küçükahmet, 2010). Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmen, öğrencinin psikolojisi hakkında bilgi sahibi olmalı, öğretim yöntemlerini ve uygulamalarını iyi bilmelidir (Yıldırım, 2008). Öğretmenlik, hem bir sanat hem de bir bilimdir. Bunlardan biri eksik olduğunda tek ayağı olmayan insanın yürümesine benzer. Öğretmen bir sanatçı, bir bilim adamıdır; sanatını öğretmek, bilimini öğretme sırasında sergiler (Kazancı, 1989). Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve eğitimin amaçlarına yönelik istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. İyi bir öğretmenin, hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir. Öğretmen, bu iki özelliği mesleki eğitimi sırasında kazanır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde hoşgörü, sabır, açık fikirlilik, kendini ifade edebilme yeteneği, iyi bir dinleyici olma, problem çözme gücü gibi özellikler de önemli rol oynar. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinde etkili olabilmesi için öğrenciyi tanıması, onların belli durumlarda nasıl davranacaklarını da tahmin etmesi önemlidir. Bu özellik, öğretmenin sınıf içinde disiplini sağlamasına ve öğrencilerin dikkatini derse çekmesine yardımcı olur (Fidan ve Erden, 1991).

Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman, 2007: 189). Öğretmen, eğitim ve öğretimi yönlendirilen öğrencinin davranış değişikliği sergilemesine imkân sağlayan ve böylece öğrenmeyi gerçekleştiren önemli bir öğedir, bu yüzden öğretmenin nitelikleri eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkiler (Binbaşıoğlu, 1994). Nitelikli öğretmenlerden yoksun olan bir eğitim sisteminde kaliteden bahsedilemez. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla programlar geliştirilebilir, okullara daha fazla öğretim araç ve gereçleri alınabilir, öğretim süresi uzatılabilir ya da fiziki çevre

değiştirilebilir. Ancak öğretmen nitelikli değilse istenilen hedefler gerçekleştirilemez. Öğretmenlerin, çağın ve mesleğin gerektirdiği değer ve davranışlara sahip olması ya da olmaması eğitimde kalitenin temel göstergesidir (Erişen, 2011).

Formal eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır. Bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumunda olan kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalması öfkeye, patlamaya, umutsuzluğa, yıkıma, iş stresine, iş doyumsuzluğuna ve işten uzaklaşmaya neden olabilir (Sarıtaş, 2003). Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, mesleğe karşı tutumu arttırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003: 12). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu durumda öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta, eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenin bu rolünü gerçekleştirmesi için sınıf yönetimi etkinlikleri konusunda bilgi sahibi olması ve bildiklerini doğru biçimde uygulayabilmesi gerekir (Ağaoğlu, 2005: 7-8; Demirtaş, 2005: 3).

Sınıf ortamında sürdürülen etkinliklerin temel amacı, öğrencilerin temel öğrenmeler gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır. Ancak öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri pek çok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri öğretmen davranışlarıdır. Öğretmen davranışlarının ne kadar önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğrencilerin etkisi altına girdikleri öğretmen davranışları, öğrencilerin tüm eğitim hayatlarını etkilemektedir (Ekici, 2004).

Kris (1996)'e göre sınıf, öğretmenlerin kişilik özelliklerini gösterebilecekleri en önemli ortamdır. Hem eğitimin hem de öğretimin yapıldığı sınıf, öğretmenin her açıdan kişilik özellikleriyle öğrenciyi etkileyebileceği bir yerdir. Dolayısıyla farklı kişilik yapısına sahip öğretmenlerin özellikleri, öğretmenlik niteliklerini de etkilemektedir. Öğretmen niteliklerinin en önemlilerinden biri sınıf yönetimi nitelikleridir. Sınıfta kişilik özelliklerine uygun şekilde sınıf yönetimi profilleri kullanmayı tercih eden öğretmen, sınıfta gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyicisi olarak önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin kullandıkları pek çok sınıf yönetimi profili karşımıza çıkmaktadır. Bu profiller; otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört başlık altında incelenebilir (Akt: Kurt, Ekici, Aksu ve Aktaş, 2013):

Otoriter Sınıf Yönetimi Profili: Öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrol ve sınırlamaları oldukça fazladır.

Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili: Öğretmenin öğrenci üzerinde bazı mantıklı nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları mevcuttur. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir.

Başboş Sınıf Yönetimi Profili: Öğretmenin öğrencilerden az sayıda talebi olur ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik davranışları nadiren gösterirler. “Kendi düşündüklerini yap” bu sınıf yönetimi profilini tanımlayan tipik bir ifadedir. Bu sınıf yönetimi profilindeki bir öğretmen, öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir, sadece izleyici olmayı tercih eder.

Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili: Öğretmen, sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır (Akt: Kurt, Ekici, Aksu, ve Aktaş, 2013).

2.1.15. Sınıfta Öğretmen Öğrenci İlişkileri

Sınıf, sosyal bir ortamdır. Sınıf ortamında, öğrenciler tarafından yaşanan çeşitli ilişkileri içeren, yani onların yarattığı ve onların davranışlarını etkileyen ortak bir yaşamın paylaşılması söz konusudur. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle ilişkileri, belli bir sosyal hava yaratır (Külahoğlu, 2003: 17).

Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini oluşturur. Bu ilişkiler iyi ise sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; kötü ise sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz. Bu takdirde sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Ergün ve Duman, 1998). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı olması, bu ilişkilerin normallğine bağlıdır. Öğrencilerini sevmeyen, ayırmıcılık yapan bir öğretmen, eğitim ve öğretimin en önemli şartlarından birini yerine getirmiyor demektir. Bu ilişkiler sevgi ve saygı temeline dayanır (Binbaşoğlu, 1994). Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır. Bir öğretmenin ilk yapması gereken, sınıfta eğitimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı sağlamaktır. Bunun için öğrencileri sevmek gereklidir, ancak yeterli değildir (Aydın, 2012). Öğretmenin, sınıfına tebessüm ederek girmesi, öğrencilere adları ile hitap etmesi, öğrencilerin kolaylıkla öğretmenleriyle diyalog kurabilmeleri, sınıfta alternatif veya öğretmenin görüşüyle ters düşebilen görüşler ileri sürebilmeleri, öğretmen öğrenci ilişkilerinin göstergeleri arasında sayılabilir (Özden, 2002: 45).

Külahoğlu (2003)'na göre öğrenci, sınıf ortamından nasıl etkilenir? Bu etkilere ne ölçüde tepki duyar, ne ölçüde uyum sağlar, gösterdiği davranışlar hangi kişilik oluşumunun ürünüdür? Bu konuda genel olarak üç seçenekli bir sonuç ortaya çıkmaktadır:

1. Karşılaştığı davranışları irdeleyebilen, nedenlerini bir ölçüde anlayabilen, kendi tepkilerini olumlu bir gelişmeye dönüştüren, karşısındakine saygılı ama boyun eğmeyen, araştırmacı, gelişmelere açık, bilinçli öğrenciler,
2. Davranışları irdeleyebilen, nedenlerini bir ölçüde anlayabilen, ama tepkilerini kuşku, güvensizlik ve kavgacı bir üslupla belirten, tepkili olarak kalan, bilinçli bir gelişmeye varamayan öğrenciler,
3. Tartışmadan kabul eden, davranış kalıplarını benimseyen, doğrusu budur diyerek kendi benimsedikleri dışındakilere de kendini kapatan, her şeye güvensiz, katı davranışlı öğrenciler (Külahoğlu, 2003).

Good ve Power (1986) ise sınıf ortamlarında beş tip öğrenci bulunduğunu belirlemişlerdir:

1. Başarılı öğrenciler: Okulu, dersleri seven, çalışkan, başarılı ve sevilen öğrencilerdir.
2. Sosyal öğrenciler: Sosyal ilişkilere derslerden daha çok önem veren, dışa dönük, kişi yönelimli öğrencilerdir.
3. Bağımlı öğrenciler: Genelde düşük başarılı, sıklıkla yetersizlik mesajları veren, ek açıklama ve destek isteyen öğrencilerdir.
4. Yabancılaşmış öğrenciler: Okulu ve dersleri gözden çıkarmış görünen, isyankar öfkeli tavırda öğrencilerdir.
5. Gölge öğrenciler: Kendilerini ortaya koymaktan kaçınan, gözlerden uzak durmaya çalışan, sessiz öğrencilerdir.

Öğretmenin, sınıfında bu tip öğrencilerin her birinden bulunduğunu bilerek ve duyarlılıkla davranması gerekir (Külahoğlu, 2003: 17).

Sınıf yönetimi, sınıfta problemlere yoğunlaşmakla birlikte, eğitimin amaçlarına ulaşması için gerekli olan bütün kararları almayı gerektirir. Bu açıdan sınıftaki her bir öğrencinin hedeflenen öğrenme çıktıklarına ulaşması için gerekli olan ortamın sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler, kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri, arkadaşları ile rahatça iletişim kurabilecekleri, onlarla işbirliği yapabilecekleri, öğretmenlerinden uygun geribildirimler ve destek alabilecekleri bir sınıf ortamına gereksinim duyarlar. Böyle bir sınıf ortamının oluşmasında öğretmenin sınıf yönetiminde alacağı

kararların etkisi çok fazladır. Öğretmenin sınıf yönetimine yönelik alacağı kararlar, onun sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgilidir. Bu açıdan öğretmenin sınıf yönetimi yeterliklerinin iyi durumda olması beklenir (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Sınıf yönetimi, öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında; anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerinde yardımcı olmalıdır. Bunun için de öğretmen, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlamak durumundadır (Hoşgörür, 2002).

2.2. Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu

Sınıf organizasyonu, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Sınıf organizasyonu, etkili sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu meydana getirmektedir. Yalnız öğretmenin değil öğrencinin davranışlarını da etkilemektedir (Çelik, 2012 b: 71).

Fiziksel düzenin organizasyonu, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini temin etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi amaçlara yönelik olarak yapılır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011). Sınıf ortamını düzenleme konusunda en büyük görevin öğretmene düştüğünü ve amaca göre düzenlenmiş bir eğitim ortamının eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene birçok katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür. Sınıftaki fiziksel ve sosyal ortamın oluşmasında birçok değişkenin etkisi vardır. Bunlar arasında öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, gürültü, görünüm (estetik), temizlik sayılabilir (Çelik, 2011: 74). Bunlara ilave olarak sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapılması için bölümlenmesi, ses düzenekleri, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması gibi değişkenler de sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu kapsamına girer (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011). Sınıfın fiziksel düzeninin temel değişkenleri aşağıda açıklanmıştır:

Öğrenci sayısı: Sınıftaki öğrenci sayısı ne kadar az olursa öğretmen; yöntem, disiplin ve öğretim süreçleri bakımından o kadar başarılı olur (Gürsel, 2011: 104-105). Çünkü sınıf ne kadar kalabalık olursa, öğretmen sınıf düzenini sağlamaya o kadar fazla zaman ayırır (Çelik, 2011: 74).

Isı: Sınıfın ısısı eğitim-öğretim etkinliğini olumlu bir biçimde etkileyecek bir şekilde ayarlanmalıdır. Sınıf ısının çok fazla veya düşük olması öğrenciyi ve öğrencinin davranışlarını olumsuz etkilemekte, motivasyonunu zayıflatmaktadır (Gürsel, 2011: 104-105).

Sınıfın ısısı, mevsime, nem oranına, öğrencilere göre değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel şartları ısının etkisini değiştirir (Halis, 2003: 16).

Işık: Sınıfın aydınlık olması, öğrencinin görme ve okumasını kolaylaştırır. Işığın azlığı veya çokluğu öğretmen ve öğrencinin işini zorlaştırır. Sınıfta öğrencilerin oturma düzeni planlanırken, güneş ışınlarının oturduğu yere yandan gelmesine, öğrenciyi rahatsız etmemesine, gözü yormamasına ve onda dikkatsizlik yaratmamasına özen gösterilmelidir (Gürsel, 2011: 104-105).

Renk: Sınıfın fiziksel ortamını oluşturan başka bir öge renktir. Açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyusu uyarıcı, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal rengi uyarıcı olarak yorumlanmaktadır. (Gürsel, 2011: 104-105).

Gürültü: Sınıfın fiziksel düzenini bozan bir değişkendir. Aşırı gürültülü sınıf ortamlarında öğretmen öğrenci iletişimi olumsuz yönde etkilenir. Öğrenci, öğretmenin anlattığını duymakta güçlük çekebilir. Gürültülü ortamlarda sözel mesajlar tam olarak anlaşılmaz (Çelik, 2011: 74). Öğrenci, gürültü nedeniyle öğretmenin ne söylediğini anlamakta zorluk çekebilir. Öğretmen bu nedenle, anlattığı konuları tekrar etmek zorunda kalabilir. Bu durum, zamanın, ekonomik kullanımına engel olur. Sınıfta oluşan gürültüyü giderebilmek için, öğretmenin kısa bir süre sessiz kalması ve varlığını hissettirici bir söz söylemesi veya herhangi bir davranışta bulunması önerilebilir (Gürsel, 2011: 104-105). Bir de sınıf dışından gelen gürültü vardır. Bu gürültüyü engellemek zordur. Bu iş okul yapımında düşünülmelidir. Trafığın yoğun olduğu ve gelecekte gürültü ihtimalinin yüksek olabileceği alanlara okul yapılmamalıdır (Halis, 2003: 17-18).

Görünüm (estetik): Sınıfın duvarlarının boyalı, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması, perde, masa örtüsü, çöp sepeti ve sıraların güzel ve temiz olması sınıfın fiziksel ortamını hem ilginç göstermekte hem de güzelleştirmektedir. Bu görünümün güzelliği, uyumu ve cazibesi, öğrencinin moral ve enerjisini artırmaktadır (Gürsel, 2011: 104-105). Sınıf ortamı, bir sanat ve güzellik alanı olmalı, öğrenme için güdüleyici bir ortam olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır. Etkili bir eğitim için sınıflar, geniş ve estetik olmalıdır (Halis, 2003: 18).

Temizlik: Öğrenci, temizlik kurallarına uygun davranmalıdır. Sınıfı temiz tutmak bütün öğrencilerin görevi olmalıdır. Sınıfın temiz olması, eğitim ve öğretime verilen önemi de gösterir (Çelik, 2011: 75).

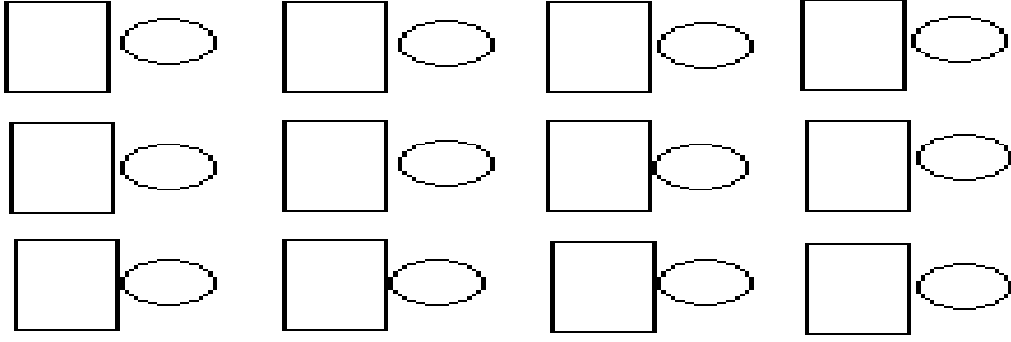
Günümüzde ideal bir okul ve sınıf ortamı, basılı araç gereçlerle (ders ve okuma kitaplar, alıştırma ve soru kitapları, resimler ve fotoğraflar, haritalar ve levhalar, dergiler ve gazeteler, sürekli yayınlar, okuma kılavuzları), görsel-işitsel araç gereçlerle (bilgisayar data show, modem, televizyon, video, tepegöz, slayt makinası, radyo-kaset çalar, kamera, ses bantları vb.), özelleşmiş mekan veya sınıf köşeleriyle donanmış (laboratuar, spor ve çok amaçlı salon, kütüphane, resim odası, müzik odası gibi), bireyler arası etkinlikler için uygun yerleşim biçimine (U şeklinde yerleşim, ekip çalışması yerleşim biçimi, konferans masası yerleşim biçimi gibi) göre dizayn edilmiş mekanlar gerektirmektedir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).

2.2.1. Sınıfın Yerleşim Düzeni

Öğrencilerin sınıf içindeki oturma biçimi, sıra ve masaların yerleşim durumu, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen, oturma düzenine göre öğrencilerle iletişim kurar, öğrencilerin görme, işitme, boy ve derse karşı ilgi gibi değişkenlerini göz önüne alarak sınıf düzenini kurmaya çalışır. Sınıfın öğrenci sayısı, fiziki imkânları ve sınıf alanının durumuna göre değişik sınıf yerleşim düzenleri oluşturulabilir. Her sınıf düzeninin olumlu ve olumsuz tarafları olabilir (Çelik, 2012 b: 80). Sınıf içinde oluşturulabilecek yerleşim düzeni, durumsal koşullar ve sınıf imkânlarına göre belirlenir. Öğretmenin sınıf yerleşim düzenini oluşturmadaki temel sorumluluğu, mevcut koşullara en uygun olan yerleşim düzenini sağlamak olmalıdır (Çelik, 2012 b: 84). Öğretmenin öğrencilerde oluşturmayı hedeflediği davranışlara göre sınıfını nasıl düzenleyeceğini, öğrencileri nasıl organize edeceğini ve sınıfın fizikî düzenlenmesinin nasıl yapılacağını bilmesi ve uygulaması öğrenci başarısını daha da artırabilir (Tekindal ve Sönmez, 1998). Sınıf yerleşim düzeni belirlenirken öğrencilerin de fikirleri alınmalıdır. Sınıftaki yerleşim düzeni için öğrencilerin fikirlerinin alınması, onlara sorumluluk ve demokrasi bilinci sağlar (Halis, 2003: 24).

Aşağıda, oluşturulabilecek farklı sınıf yerleşim düzenleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

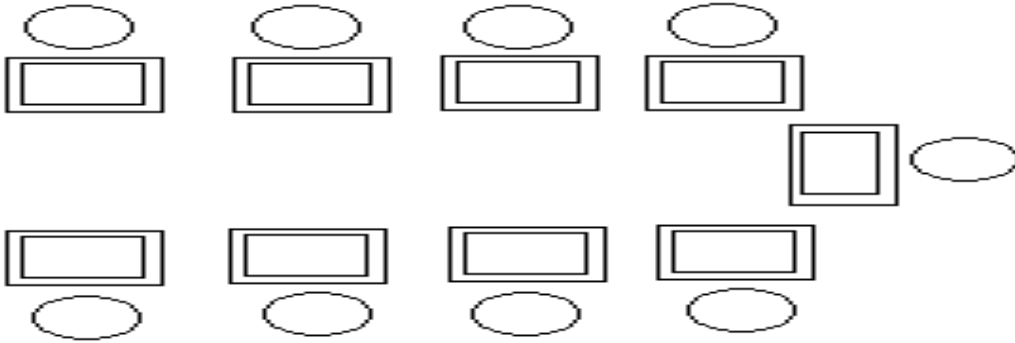
Geleneksel Yerleşim Düzeni: Öğrenci sıralarının sütun ve kolon şeklinde yerleştirildiği, öğrencilerin çoğunun birbirini görmediği, yalnızca birbirlerinin enselerini gördüğü yerleşim düzenidir. Bu düzen daha çok dinleme, not alma türü faaliyetler için uygundur. Bu düzende dikkati öğretmen çeker ve iletişimi sınırlar (Halis, 2003: 21).



Şekil 1. Geleneksel Oturma Düzeni (Şekil 1 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

Öğretmen, öğrencileri, yeteneklerini dikkate alarak ayırıyorsa, sınıfta mevcut olan kesimlerin her birisi iyi, orta ve düşük başarılı öğrencileri içereceği için, bu durum öğrencilerin kendi becerilerine yönelik algılarını belirleyecektir. Ancak duvar kenarında ve arkada oturan öğrencilerin derse katılımı ve ilgisinin düşük olduğu, istenmeyen davranışları daha fazla gösterdikleri sık sık görülmektedir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).

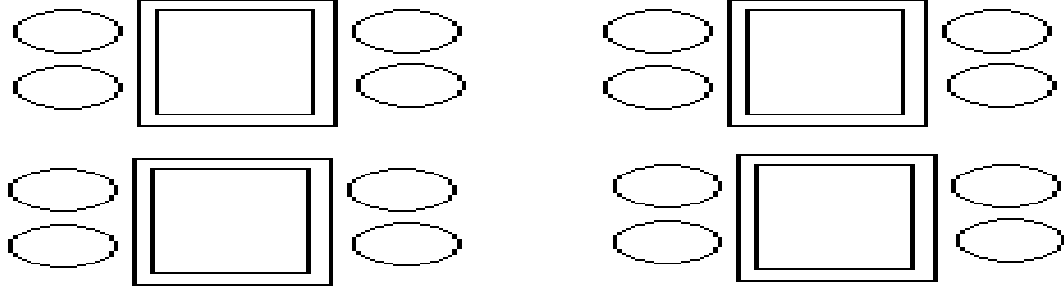
“U” Şeklinde Yerleşim: Öğrencilerin yerleşim biçimlerinin “U” şeklinde olduğu sınıflar, öğretmen de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini görebilme imkânı sunarlar (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).



Şekil 2. “U” Şeklinde Yerleşim (Şekil 2 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

Bu tip yerleşim biçimi, yüz yüze iletişimin en iyi kurulabildiği, öğrencilerin birbirlerinin beden dillerini algılayabildikleri sınıf yerleşim biçimlerinden biridir. Uygun iletişim ortamı sunmasının yanı sıra, kullanılacak görsel cihazların sınıfın tamamı tarafından kolaylıkla izlenebilmesine, çalışma alanının daha rahat kullanılmasına da fırsat verir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).

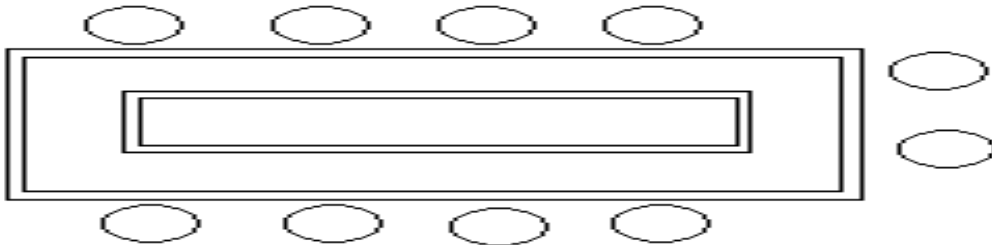
Takım (Ekip) Çalışması Yerleşim Biçimi: Bu yerleşim düzeninde öğrencinin, dersin, konunun özelliklerine göre, sınıfta farklı gruplar oluşturulur. Bu düzen öğrencinin yardımlaşarak öğrenmesine, liderlik özelliklerini geliştirmesine, işbirliğini, katılmayı, yardımlaşmayı, tartışmayı, dinlemeyi becerebilmesine, yaparak yaşayarak eğitilmesine olanak tanır (Halis, 2003: 22).



Şekil 3. Takım (Ekip) Çalışması Yerleşim Biçimi (Şekil 3 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

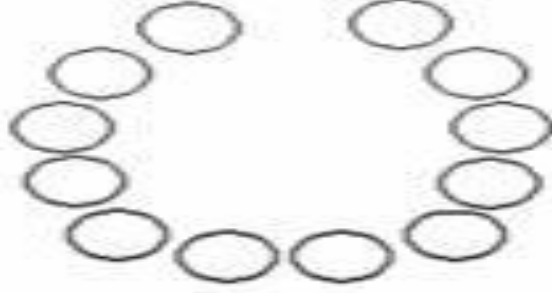
Bu yerleşim biçimi, iyi bir plan ve gözlem gerektirir. Her grubun amaçları, görevleri, işbölümü belirlenmeli, kaynaklar sağlanmalı, herkesin katılımı olmalı, çalışmalar grupça ve öğretmence desteklenmelidir. Öğretmen, grupları dolaşarak yardım, yönlendirme, denetim görevlerini yapmalıdır (Başar, 2004: 42).

Toplantı Masası Yerleşim Şekli: Yerleşim kolaylığı açısından avantajlı bir sınıf yerleşim biçimidir. Özellikle kullanılan masaların dörtgen şeklinde olması kolaylığı daha da artırır. Tüm sınıfın bir grup olarak bir arada bulunması ve bir ekip havası oluşturması, öğrencilerin sınıf ortamındaki etkililiğini ön plana çıkarırken, öğretmeni biraz daha arka plana çeker (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).



Şekil 4. Toplantı Masası Yerleşim Biçimi (Şekil 4 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

Daire Şeklinde Yerleşim: Bir sıra veya masaya ihtiyaç olmadan öğrencilerin sınıf içinde yerleşebildikleri bir yerleşim şeklidir. Öğrencilerin tamamı, bir önceki yerleşim biçiminin kendiliğinden meydana getirdiği resmi hava oluşmaksızın grup oluştururlar. U düzeninin sağladığı yüz yüze iletişim imkânı da bu yerleşim biçiminin sağladığı bir avantajdır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011).



Şekil 5. Daire Şeklinde Yerleşim Biçimi (Şekil 5 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

2.3. Zamanın Etkili Yönetimi

Zaman, kıt bir kaynaktır. Bu özellik, zamanın her süreçte yöneten ve yönetilenler tarafından akılcı kullanılması zorunluluğunu doğurur. Bu nedenle zaman yönetimi, yönetim süreçlerinin kritik ögesidir. Sınıf yönetimi, belirli ve sınırlı zaman dilimi içinde belirli etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerektirir. Sınırlı zaman ve zamanın kendine özgü özellikleri nedeniyle zaman yönetimi, sınıf yönetiminin kritik bir ögesi ve sorun alanıdır (Erkılıç, 2011: 127). Çünkü zamanın etkili kullanımı, günümüzde önemli bir yönetim becerisi olarak görülmektedir. Bu yönetim becerisi, hem okul yöneticisi için hem de öğretmen için büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2012 b: 87).

“Sınıfta zamanın etkili yönetimi” ifadesiyle, eğitim öğretim için belirlenmiş olan zamanın eğitimin amaçları doğrultusunda kullanılması ifade edilmek istenmektedir. Sınıf, öğretmen ve öğrencinin belirlenen bir zaman diliminde bulunduğu okulun en küçük ancak en temel bölümüdür. Sınıftaki bu kısıtlı zamanın tamamı, eğitimin amaçlarına yönelik kullanılmalıdır. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için, zamanın verimli kullanılması, öğrencilerin dikkatini öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için yeterli düzeyde güdülenmelerini ifade etmektedir (Ekici, 2011).

Eğitim sisteminin bütün safhalarında önemli olan zaman yönetiminin, öğretim etkinliklerinde önemli bir yeri vardır (Ağaoğlu, 2005: 3). Öğretmenler zamanı etkili yönetebildiklerinde öğrenciler için daha fazla zaman bulurlar, böylece eğitim öğretim etkinliklerinin başarısı da artar (Özkılıç, 2000: 92).

Öğretmenlerin derse nasıl başlayacağını, nasıl bir yol izleyeceğini, araç-gereçleri ne zaman kullanacağını ve etkinlikleri ne zaman gerçekleştireceğini önceden planlaması, zamanı iyi kullanmalarını sağlar ve sınıf içi disiplinsizliğe fırsat tanımaz. Bu da başarıyı ve motivasyonu artırır (Doğan Burç, 2006: 7). İyi bir planlama yapılmadığında ise büyük bir kısmı dersin giriş aşamasında olmak üzere zaman kayıpları meydana gelir. Örneğin, öğretmen sınıfa geldiğinde öğrencilerin derse hazır ve yerlerinde olmaması, teneffüs saatlerinin olduğundan uzun kullanılması, öğretmenin konuya geçişteki gecikmeleri, bilgisayar, projeksiyon gibi eğitsel araçların çalıştırılmaması, yoklama ve duyuruların yapılması daha çok dersin başlangıcında gerçekleşmektedir. Öğretmenler, bu durumu bilerek dersin giriş aşamasındaki zaman kayıplarını azaltmalıdırlar (Taş, 2010).

Sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi, dikkat ve önem isteyen bir durumdur (Yaman, 2010). Yapması gereken etkinlikleri, zamanı iyi yöneterek gerçekleştiren öğretmen, öğrenciye değer veren öğretmendir. Sınıfta ders süresinin etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına engel olan olayların hangi sıklıkta ve dersin hangi sürecinde daha çok olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Zaman kaybettiricilerin, dersin başında, işlenişinde ve bitişindeki uygulamaların hangilerinden kaynaklandığının bilinmesi, bunlara karşı önlemlerin alınmasını ve ders süresinin eğitimin amaçlarına uygun olarak kullanılmasını sağlayacaktır. Böylece eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlanmış olacaktır (Taş, 2010).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman, öğrenme zamanı olarak dört farklı seviyede tanımlanmaktadır. Bu seviyeler aşağıda açıklanmıştır (Ekici, 2002).

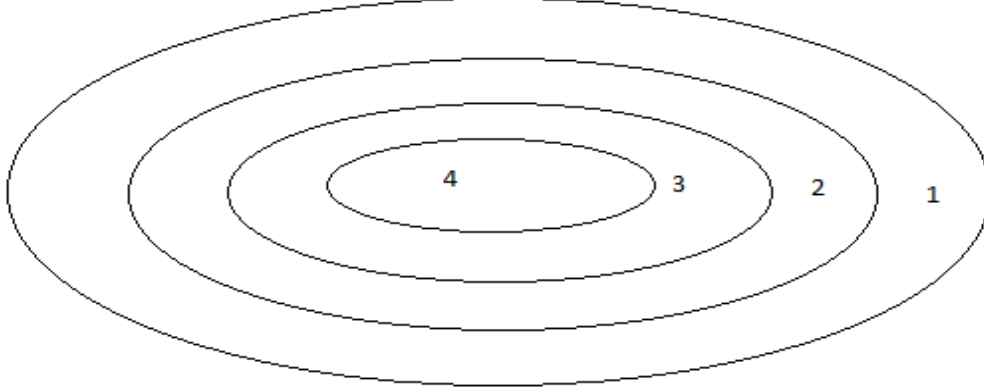
Ayrılmış zaman: Öğretmenin belli bir konu, içerik veya etkinlik için ayırdığı toplam zamandır.

Öğretim zamanı: Günlük rutinlerle ilgili görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan zamandır.

Meşgul olunan zaman: Öğrencinin, gerçekten aktif olarak öğrenme faaliyetlerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği zamandır.

Öğrenme zamanı: Öğrencinin, öğrenme etkinlikleri ile meşgul edildiği ve başarılı olduğu zamandır.

Bu zaman seviyeleri, birbirinin kapsamına giren bir yapı gösterir. Ayrılmış zamandan akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır. Bu durum, aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Ekici, 2002).



Şekil 6. Zaman Kullanım Düzeyleri (Ekici, 2002).

1.Ayrılmış Zaman, 2.Öğretim Zamanı, 3.Meşgul Olunan Zaman, 4.Öğrenme Zamanı.

Sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleri yönünde kullanılması, oldukça önemlidir (Baloğlu, 2001: 146). Zamanın etkili kullanılmanın hazır bir reçetesi bulunmamaktadır. Bununla birlikte etkili zaman kullanım becerilerini, yalnızca deneyime dayanan öğretmenlerle edinmek pahalı bir yöntemdir. Bu nedenle zaman yönetimi için eğitim şarttır ama yeterli değildir. Bunun bir sonucu olarak uygulamada edinilen öğrenmeleri, kuramsal çalışma sonuçları ile bütünleştirmek gerekmektedir. Bu amaçla sınıfta etkili zaman yönetimi için deneyim ile kuramsal edinimleri birleştiren bir dizi öneri aşağıda verilmiştir (Erkılıç, 2011: 140-141).

- Derse planlı ve hazırlıklı gidilmeli,
- Derse zamanında girilip, zamanında çıkılmalı,
- Derste zamanın ağırlıklı bir bölümünü akademik öğrenme zamanı olarak kullanılmalı,
- Sınıf kuralları, öğrencilerin katılımıyla belirlenmeli,
- Sınıf kurallarına uyulması sağlanmalı,
- Sınıfta olumlu bir havanın oluşmasına çalışılmalı,
- Kullanılacak araç, gereç ve kaynaklar önceden kullanıma hazır hale getirilmeli,
- Dersin amaç ve içeriğine uygun öğretim yöntem ve teknikler seçilmeli,
- Sınıfta zaman tuzaklarını belirlenerek önlem geliştirilmelidir.

2.4. Sınıfta İletişim

İletişim, hedefin kaynaktan gelen uyarıcılara verdiği tepkidir. Uyarıcı niteliğinde dışarıdan aldığımız ve tepki olarak dışarıya verdiğimiz her şeydir. Bu bir ses, bir resim, bir ışık, bir sembol veya işaret olabilir (Taşar, 2008).

İletişim bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Güçlü, 2002: 161-162). İletişimde amaç, hedef (alıcı) konumundaki bireyleri bilgilendirmek, onlarda yeni bir tutum oluşturmak veya var olan tutumu değiştirmektir (Taşar, 2008).

Kişiler arası iletişimde beceri sahibi olabilmek, dolayısıyla bireyin kendini daha iyi ifade etmesi ve karşısındakileri daha iyi anlayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıklarını kazanmış olması önemlidir. Bir öğretmenin de başarılı olabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesine bağlıdır (Büyükalın Filiz, 2011).

2.4.1. İletişimin Öğeleri

İletişim sürecinin beş temel öğesi; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Taşar, 2008).

Kaynak (Gönderici): Kaynak, başkası ile paylaşacak bir fikre sahip olan kimsedir. Bu birey, insan grubu veya bir kurum olabilir. Her türlü iletişim sürecinin bir kaynağı vardır (Demirel, 2004, 160). İletişim sürecinin başarısı, büyük ölçüde kaynağın bilgi, yetenek ve özelliklerine bağlıdır. Kaynağın gönderdiği mesajlar ne kadar süsten uzak, yalın, sade ve açık bir şekilde olursa iletişim o kadar hızlı gerçekleşir (Taşar, 2008).

Mesaj: Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları ifade eden sembollerdir (Tomul, 2011: 154). Kaynak kodlayıcısının fiziksel ürünüdür. Gerçek eşya, model hareket, ses, resim, çizim yazı ve işaretler vs. mesaj sembolleridir (Taşar, 2008).

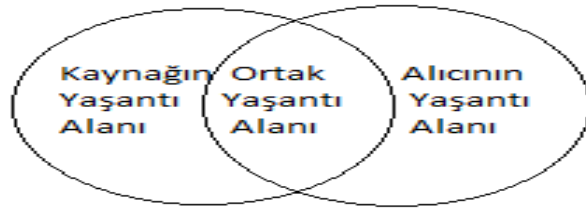
Hedef (Alıcı): Kaynaktan gelen mesajın iletilici araç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir (Demirel, 2004: 161). İletiyi okuyan, dinleyen ya da izleyen kişi, grup ya da topluluktur (Tomul, 2011: 160).

Kanal: İletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği iletileri taşıyan araç-gereç, yöntem ve tekniklerdir. Eğitim sürecinde öğretmenin konuşması, kullanılan

teknolojik araç-gereçler, ders kitapları ve bilgisayar yazılımları iletişim kanallarına örnek verilebilir (Tomul, 2011: 158). Kaynaktan gelen mesaj, bir araç ya da yöntem yardımıyla kanaldan geçerek alıcının duyu organlarından en az birine iletilmek durumundadır (Demirel, 2004: 161).

Dönüt (Geri Bildirim): Alıcı, almış olduğu mesajı cevaplandırmak üzere gönderi olarak bir mesaj hazırlayıp bunu bir kanal aracılığıyla eski göndericiye iletir. Buna iletişim sürecinde dönüt (geri bildirim) adı verilir. Dönüt, mesajın hedefe kaynağın istediği anlamda ulaşmış olmadığını test etme niteliğindeki mesajlardır (Gürsel 1997; Taşar, 2008). Bu açıklamalardan hareketle çift yönlü mesaj alışverişine iletişim, tek yönlü olanına da iletim denilebilir (Demirel, 2004: 161).

İletişim ortak anlam kazandırmada kaynak ile alıcının yaşam biçimleri, tutumları, değer yargıları, algılama biçimleri, baskın duyguları, geldikleri sosyo-kültürel ortamları önemli rol oynar. Kaynak ile alıcının ortak yaşam alanı ne kadar fazla ise, iletişime ortak anlam kazandırma düzeyleri daha yüksek olacaktır. Öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi sağlanması, “ortak yaşantı alanı” oluşumunu sağlar ya da var olan ortak yaşantı alanı genişler. (Tomul, 2011: 153).

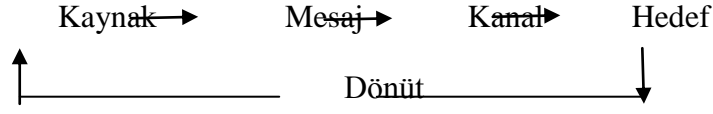


Şekil 7. Ortak Yaşantı Alanı (Tomul, 2011: 154).

Öğretmen ile öğrenci arasında ortak yaşantı alanı genişledikçe etkileşim artar, iletişim kolaylaşır. Benzer şekilde iletişim kolaylaştıkça da ortak yaşantı alanı genişler (Tomul, 2011: 154).

Öğretme-öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler, temelde birer iletişim etkinliğidir (Seferoğlu, 2007). Çünkü sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki paylaşımların tümü iletişimle olur. İletişim, sınıf yönetimi için çok önemlidir (Güçlü, 2002: 161-162). Öğretmen (kaynak) iletisini (hedefler, konu) bir kanal aracılığıyla aktarırken, ne kadar çok ve çeşitli araç-gereç, materyal gibi iletişim araçları kullanırsa o kadar çok ve verimli olarak iletisini alıcıya (öğrenci) aktarabilir. Öğretimin hedeflerine verimlilikle ulaşmak için sınıf ortamı, etkili bir iletişim sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Tutkun, 2002).

İletişim sürecinin öğeleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki gibi bir iletişim modeli geliştirilebilir.



Şekil 8. İletişim Süreci (Kızıkkoluk, 2001).

Şekilde görüldüğü gibi her iletişimde mesajı ileten bir kaynak vardır. Bu kaynak, sınıf içi iletişimde öğretmendir. Öğretmen, mesajı kodlayarak göndereceği şekle sokar. Uygun bir kanal yardımıyla mesaj, hedefe yani öğrenciye gönderilir ve öğrenci de onu çözümler (Büyükalın Filiz, 2011).

Bir insanın kendini daha iyi ifade etmesi ve çevresindeki insanları daha iyi anlayabilmesi için dinleme ve konuşma alışkanlıklarını edinmiş olması yani iletişim becerisine sahip olması önemlidir. Bir öğretmenin de başarılı olabilmesi, öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesine bağlıdır (Erden ve Akman, 1995). Sınıf içinde sağlıklı bir iletişimin kurulması ise dinleme, anlama, yardımcı olma, inandırma ve problem çözme konularında öğretmene yardımcı olur (Ağaoğlu, 2005: 3). Sınıf içinde, öğretmen ile öğrenci arasında yoğun bir ilişki yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik, hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar oluşturur (Hoşgörür, 2005: 120). Etkili bir öğretmen, sınıf içi iletişimde olduğu kadar, sınıf dışındaki etkileşim konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmak zorundadır. Sınıfta etkili bir iletişim sağlayabilmek için öğretmenin, kendini çevresine kabul ettirmesi gerekir (Baloğlu, 2001: 128).

Öğretmen, sınıfta sosyal ve fiziksel çevreyi etkilemek amacıyla iletişim kurar. Sınıf ortamında iletişim, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kapsar. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması için öğretmenin öğrencileriyle etkili iletişim kurması gerekir (Seferoğlu, 2007). İletişim, yalnız konuşarak değil göz teması, el-kol-yüz hareketleri, öğrenciye yaklaşma veya öğrenciye dokunma şekilleriyle de kurulabilir (Hull, 1990; Akt: Başar, 2004). Öğretmen öğrenci iletişiminin düzeyi ne olursa olsun öğretmenler değişik iletişim becerilerinden yararlanabilmelidirler. Eğer bir sınıfta çift yönlü bir iletişim kuruluyorsa öğretmen öğrenci iletişiminin daha etkili olduğu söylenebilir (Çelik, 2012 b: 117). Öğretmenin öğrencileriyle iyi bir iletişim kurmadan bilgiyi aktarması ve ezberletmesi belki mümkün ama önem verdiği değerleri onlara benimsetmesi mümkün değildir. İnsana,

eğitime, okullara, hayata ilişkin değerlerin benimsetilmesi ancak iyi bir iletişim kp rs kurulduktan sonra gerekleēebilir (zden, 2002: 45).

2.4.2. Sınıf İçi İletişimin Engelleri: Sınıf içi iletişim engelleri; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt gibi iletişim öğelerinden kaynaklanan iletişim sorunlarıdır. İletişim sürecinin gerekleētięi ortamın nitelikli bir biçimde oluşturulması da sınıf içi iletişimi büyük ölçüde etkiler (Taşar, 2008).

2.4.3. Sınıf İçi İletişimi Arttırmak İçin Bazı neriler

Demirel (2004: 164)'e göre sınıf içi iletişimi arttırmak için yapılması gereken bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmeli,
2. Ders iyi bir Şekilde planlanmalı,
3. Öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli,
4. Öğrencilerin dikkatini dağıtan durumlar giderilmeli,
5. Öğrencilerin dikkatle dinlemesi için birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereçler kullanılmalı,
6. Öğrencilerin seviyesine uygun ğretim araçları kullanılmalıdır.

2.5. Eğitim ve Motivasyon

Organizmanın hedefe ulaşmasında yol gösteren ve enerji sağlayan g, motivasyon olarak adlandırılır. Organizmanın davranışa geçmesinde ve öğrenmesinde motivasyonun önemli bir işlevi vardır (Yüksel, 2011: 18). Motivasyon, neden bazı çocukların çalışmalarında daha istekli, bazılarının ise ilgisiz ve daha az çalışır olduklarını, bazılarının görevlerine önem ve dikkat verirken diğerlerinin vermediğini açıklamaya çalışır. (akmak, 2000: 32).

Motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki Şekilde sağlanabilir (Yalnkaya, 2003: 217-235).

İçsel Motivasyon: Bireyin, içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme ve anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır (Yüksel, 2011: 19). İçsel motivasyon yaklaşımı, ğretmenlerin,

“Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve eğlenceli etkinlikler bulmaları gerektiği” düşüncesine dayanır (Kılbaş Köktaş, 2003: 150). Bir öğrenci, yeni şeyler öğrendikçe, başarılı oldukça bu yaşantılar ona zevk verir. Başarılı olma duygusunu geliştirir. Kendisinin başarılı olduğunu bilir ve kendine güvenmeye başlar. Güven duygusu, ona rahatlık ve girişkenlik duygusu kazandırır. Bu durumda öğrenci, artık başkalarının zorlaması, onayı ya da ödülü olmaksızın öğrenebilir ve mutlu olabilir (Yalçınkaya, 2003: 217-235). İçsel motivasyonda öğrencilerin konuya yönelik ilgi ve merak geliştirmelerinde onların birtakım etkinliklerle meşgul olmalarını sağlamak esastır. Öğrencide öğrenmeyle ilgili merak uyandırmak için öğretmenin, konuları öğrencinin ilgisini çekecek yönde vermesi ve yine konuları öğrencilerin kendi yaşantıları ile örneklendirmeye çalışması önemlidir (Çakmak, 2000: 32).

Dışsal Motivasyon: Öğrenmeyi sağlayıcı hedefleri gerçekleştirmede başarıyı daha da arttırıcı etkinlikler söz konusudur. Örneğin; öğretmenin kullandığı ödül, öğrenciyi motive etmede çok güçlü ve önemli bir unsurdur. Yerinde ve zamanında kullanılan ödül, öğrencide etkili olmakta, onu öğrenmeye biraz daha cesaretlendirmektedir (Çakmak, 2000: 32). Dışarıdan verilen pekiştireçlerin (ödül, ceza, baskı vb.) etkisi sonucu ortaya çıkar. Bu tür motivasyonda, motivasyonu yükselten uyarıcı dışarıdan verilmektedir (Yüksel, 2011: 19).

2.5.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon konusunda farklı kuramlar bulunmaktadır. Genel olarak bunları Davranışçı, Bilişsel ve İnsancıl kuramlar olmak üzere üç grupta toplayabiliriz (Yüksel, 2011: 19).

1. Davranışçı Kuram: Davranışçılara göre organizmanın davranışını izleyen pekiştireçler, kendisinden önceki davranışı pekiştirir. Bu durumda davranışı izleyen pekiştireçlerin bir bölümü ödül olarak anılır. Davranışçı yaklaşıma göre sınıfta motivasyonu arttırmak için ödülün kullanılması önemlidir (Yüksel, 2011: 20). Öğrenci, bir soruya doğru cevap verdiği zaman ödüllendirilse (pekiştireç alırsa), sınıfta sorulan diğer soruları da yanıtlamaya çalışır. Başka bir ifadeyle öğrenci, cevap vermeye karşı güdülenir. Bu yaklaşıma göre bir öğrenciyi okula ya da bir derse güdülemek için olumlu yaşantılar geçirmesini sağlamak, cezadan kaçınmak gerekir (Erden ve Akman, 1995: 232).

2. Bilişsel Kuram: Bilişsel kurama göre, dünyayı anlama ve denge kurabilme ihtiyacından dolayı güdüleniriz. Bireyler bilişsel dengesizlik yaşadıklarında yani deneyimleri ile o andaki bilişsel güçleri ile tutarsız olduğunda doğal olarak öğrenmeye motive olurlar (Yüksel, 2011: 24). Bilişsel kurama göre bireye belli bir konuda düşünceleri sorularak ve konuyla neden

ilgilenildiği açıklanarak bireyin güdülenme düzeyi artırılabilir (Dilekmen ve Ada, 2005). Bu nedenle sınıf ortamında öğrencileri güdülemek için meraklarını uyandıracak soru ve problem durumlarına yer vermek, öğrenme etkinliklerini eğlenceli hale getirmek gerekir (Erden ve Akman, 1995: 237).

3. *İnsancıl Kuram*: İnsancıl yaklaşıma göre güdülenme, insanın doğal bir eğilimidir. Herkes güdülenmeye sahiptir, ancak bizim ona yap dediğimiz şeyi yapmak için güdülenmemiş olabilir. Davranışlar iç ve dış uyarıcılara değil, uyarıcıların algılanış şekline tepkidir (Dilekmen ve Ada, 2005). İnsancıl kuram motivasyonu, insanın sahip olduğu doğal bir eğilim ve bir bütün olarak potansiyelini geliştirmek için yaptığı girişimler olarak değerlendirir. İnsancıl kurama göre herkes motivasyona sahiptir. İnsanda yaşantıları düzenleyen, bütünleştiren ve insanın tepkilerini belirleyen bir öz kavramı vardır. Bu öz, motivasyonu etkiler (Yüksel, 2011: 25).

Motivasyonu, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak aldığımızda, sınıfta yeterli şekilde güdülenmemiş öğrenci derse düzenli olarak devam etmez, dersi dikkatli dinlemez, ilgisini arkadaşlarına ya da dışarıdaki olaylara yöneltir, ödevlerinde güçlükle karşılaşınca onlara cevap aramak istemez, derslere ve konuya ilgisiz görünür, öğretmen tarafından derse çekilmekte güçlük çekilir. Buna karşılık yeterli şekilde güdülenen öğrenci ise derslerine hazırlıklı gelir, sürekli soru sorar, tartışmalara katılır, araştırmacıdır ve enerjisi yüksektir (Erdem, 2011: 225-226).

2.5.2. Öğrenciler İçin Bazı Motivasyon (Güdüleme) Yolları

Öğretmenler, öğrencileri sınıf etkinliklerinde istekli kılmalıdır. İletişimin yönü öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene olmak üzere çift yönlü olmalıdır. Konuya, zamana ve öğrenciye uygun öğretim stratejileri, yöntemleri ve araç gereçleri kullanılmalıdır. Öğretmenler, öğrenci için model olma sorumluluğunu taşıdıkları için tutum ve davranışları, güdüleyici öğeler taşınmalıdır. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin ilgisinin dağılmasına yol açmayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen, öğrencileri değerli ve sınıfın bir parçası olarak kabul etmeli ve alınan kararlardan etkileneyeceği durumlarda onlara söz hakkı vermelidir (Güneş, 2008).

2.6. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıfta istenmeyen davranışlar; öğrencilerin-öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden, eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen, engelleyen davranışlardır (Külahoğlu, 2003: 17). Öğretmenlere büyük güçlük yaratan ve sıklıkla görülen öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyen davranışlara istenmeyen davranışlar denir. İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamına, sınıf düzeyine, zamana ve duruma göre değişebilir (Özdemir, 2011: 76-77). Öğrencinin, sınıf ortamında sergilediği kontrolsüz davranışlar, başkalarının haklarını, aşırı kontrollü davranışlar ise kendisinin haklarını engellemesi açısından istenmeyen davranışlardır (Sarıtay, 2003).

Öğretmenin yeterliği ve öğrenme ortamını düzenleme becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, sınıf ortamında bazı öğrenciler istenmeyen davranışlar göstererek öğrenme etkinliklerini olumsuz etkileyebilirler (Korkmaz, 2002: 175). Bu yüzden etkili öğretme-öğrenme için her öğretmenin, öğretim becerilerinin yanı sıra genel anlamda bir sınıf yönetimi stratejisinin, özel anlamda ise istenmeyen davranışlarla baş etme stratejisinin olması gerekmektedir (Yalçınkaya, 2003: 183). Burada önemli olan, istenmeyen davranış anlamak ve nedenine ulaşmaktır. Ancak bundan sonra hangi davranış, strateji ve türünün seçileceği, nasıl uygulanacağı açıklık kazanır (Özdemir, 2011: 85). Fakat hangi sınıf yönetimi stratejisi kullanılırsa kullanılsın, istenmeyen davranışların sınıf ortamında ortaya çıkmasını bütünüyle önlemek mümkün değildir (Öztürk, 2002, 170). Sınıf yönetimi becerilerinden yoksun öğretmenlerin, nitelikli bir öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirebileceklerini düşünmek güçtür. Öğretmen, sorun durumunda kendinden emin, kendine güvenen ancak hata yapan öğrencilerin de iyi niyetine inanan bir tutum sergilemelidir; çünkü istenmeyen davranışın değiştirilmesi, öğrencinin kişilik değerleri ve öz güven duygularının pekiştirilmesine bağlıdır (Aydın, 2000).

Sınıfta bulunan öğrenciler, farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak heterojen bir yapı oluştururlar. Bu heterojen yapı, sınıfta meydana getirilen öğrenme-öğretme faaliyetleri sırasında farklı davranışların meydana gelmesine ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına yol açabilir (Öztürk, 2002: 138). İstenmeyen davranışlar; sınıfa geç gelmek, sınıfa gürültüyle girmek, başkalarına bağırarak, başkalarına saldırmak, tehdit etmek, zorbalık yapmak, kırıcı ve küfürlü konuşmak, sözle taciz etmek, paylaşma eksikliği, nedensiz devamsızlık, sınıftan izinsiz ayrılmak, sınıfta izinsiz dolaşmak, dersi dinlememek, başkalarının dersi dinlemesini engellemek, gürültü yapmak, söz almadan konuşmak, fısıldaşmak, kaba ve saygısız davranmak, başkasının eşyalarına zarar vermek,

kopya çekmek, başkasının eşyasını çalmak, yalan söylemek gibi davranışlardır (Sarıtaş, 2003).

2.6.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Öğretmenin bütün çabalarına karşı, ister istemez sınıfta istenmeyen davranışlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin amacına ulaşmasını engelleyici durumlar olabilir. Bundan kaçınmak çoğu zaman olanaksızdır. Ancak istenmeyen davranışların neden kaynaklandığını bilmek, bu davranışların düzeltilmesinde öğretmenin işini kolaylaştırır. Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Celep, 2000). Öğrenmenin kalıcı kılınabilmesi ve gerektiğinde davranışa dönüştürülüp sergilenebilmesi, öğrenilenlerin yinelenmesi, öğrenilen ve sergilenen davranışların alışkanlık haline gelmesi nitelikli bir öğretim sürecini zorunlu kılar. Bunun gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir. Öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip değilse, sınıflarını yönetme konusunda kendi yeteneklerine güvenmeyecekler, istenmeyen öğrenci davranışları onlarda öfke ve sıkıntı yaratacak, sinirli ve cezalandırıcı disiplin yöntemleri kullanma eğiliminde olacaklar ve öğrenci gelişimden daha çok konu alanına odaklaşacaklardır (Başar, 2001). Sınıf yönetiminin temelinde olumsuz davranışların önlenmesi veya bunlarla başa çıkılması, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşılan çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğrencilerle etkili iletişimin sağlanması gibi hedefler vardır (Karaçalı, 2006).

Türnüklü (2000) özellikle deneyimsiz, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Yalçınkaya (2003), öğretmenden sınıf yöneticisi olarak, sınıfı öğretim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmalarını sağlamanın beklendiğini belirtmektedir.

Herhangi bir okulda veya derslikte bir disiplin problemi meydana gelmişse, bunun mutlaka bir nedeni vardır. Sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışların kaynakları öğretmenin, öğrencinin, sınıfın fiziksel yapısının, sınıfın içinde bulunduğu okulun, çevrenin sahip olduğu özelliklere göre değişiklik göstermektedir. Sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilebilmesi, bu davranışların ortaya çıkmasında etkili olan etkenlerin bilinmesine bağlıdır (Ergün ve Yüksel, 2006).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri, sınıf dışı etkenler ve sınıf içi etkenler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir.

Sınıf Dışı Etkenler: Sınıf içindeki istenmeyen davranışların bir bölümü, sınıfın dışında yaşanan olaylardan kaynaklanmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okul, öğrencinin davranışlarının temel kaynağını oluşturur. Bu çevrede yaşayan insanların eğitim düzeyleri, öğrencilerin davranışları üzerinde etkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin davranışlarına yansiyarak sınıf içine taşınır. Eğer öğretmen, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleri ile uğraşıp, sınıf dışı etkenleri göz ardı ederse başarıya ulaşması hem zor olur hem de kalıcı olamaz. Sınıf dışı etkenler; okul, çevre ve aile kaynaklı olabilir (Ergün ve Yüksel, 2006).

Sınıf İçi Etkenler: İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında sınıf dışı etkenler kadar sınıf içi etkenler de önemlidir. Öğrenciyi istenmeyen davranışlara yönelten sınıf içi etkenler; öğretmen, öğrenci ve fiziksel ortam kaynaklı olabilir (Ergün ve Yüksel, 2006).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir.

1. Öğretmenden kaynaklanan nedenler: Öğretmen, kendi felsefesine göre öğrencilerin sınıf içindeki rollerini belirler. Onların bu rollere uygun davranmalarını bekler. Eğer öğretmen, geleneksel yapıda bir öğretmen ise öğrencileri kontrol altında tutamadığı zaman istenmeyen davranışların ortaya çıkacağını düşünür, sınıfı her an sıkı bir kontrol altında tutma eğilimi gösterir. Demokratik anlayışta olan öğretmene göre öğrencinin aktif olarak öğrenmek için çaba sarf etmesi gerekir. Öğrencilerin yüksek beklenti içinde olmasını sağlayan bu anlayış, düşük beklentileri olan öğrencileri gayrete getirir (Özdemir, 2011: 86).

Öğretmenden kaynaklanan nedenler; öğretmenin, çocuğun davranışlarına uygun tepki vermemesi, doğru davranışı ödüllendirmemesi, istekleri ya da beklentilerinin öğrencinin yeteneklerine uygun olmaması, öğrencilerinin bireyselliklerine yeteri kadar hoşgörülü davranmaması, öğrencilerine istenilen davranışlar için model olamaması, sınıftaki uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmesi şeklinde sıralanabilir (Yalçınkaya, 2003).

2. Öğrenciden kaynaklanan nedenler: Öğrenciler, farklı kişilik niteliklerine sahiptirler. Bu nitelikler, öğrencilerin farklı davranış sergilemelerinin kaynağı olabilir. Kendisini aktif ve lider olarak gören öğrenci, sınıfı hâkimiyeti altına almaya çaba gösterebilir. Kendine güveni olmayan öğrenci, sorumluluktan kaçabilir, etkinliklere katılmayabilir (Özdemir, 2011: 82).

Öğrenciden kaynaklanan nedenler; öğrencinin, öğretmenine aşırı biçimde bağımlı olması, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışması ve arkadaşlarının dikkatini bozması, dikkatini yöneltmede ve yoğunlaştırmada güçlük çekmesi, başarılı olamadığı durumlarda kolaylıkla mutsuz olması, çalışmalarında dağınık olması, diğer arkadaşlarını rahatsız etmesi, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz olması, kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememesi, içine kapalı ve az konuşan biri olması, arkadaşlarına, okula ve öğretmenlerine karşı saldırgan tutum içinde olması, kendisini okul öğrenmelerine karşı güdüleyememesi, derste sıkılması, otoriteye karşı gelmesi, kurallara uymaması, güç peşinde olması, dikkat çekme ihtiyacı hissetmesi, intikam yolları araması, yetersiz olması, kuralları bilmemesi şeklinde sıralanabilir (Ataman, 2000: 177-179; Yalçinkaya, 2003).

2.6.2. İstenmeyen Davranışlara İlişkin Yaklaşımlar

Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin, istenmeyen davranışta bulunmaları da farklı olabilir. Davranışlardaki bu farklılık, çeşitli yaklaşımlara göre değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımlar; müdahaleci olmayan yaklaşım, davranışçı ve etkileşimci yaklaşımlar olup aşağıda kısaca açıklanmıştır: (Özdemir, 2011: 84)

Müdahaleci Olmayan Yaklaşım: Problem konusunda öğrenciyi bilgilendirerek, problemi ona çözdüren yaklaşımdır. Öğrencinin iyi niyetli ve güvenilir olduğunu, kendini kontrol etmesi gerektiğini, uygun fırsat verildiğinde bunu yapabileceğini varsayar.

Davranışçı Yaklaşım: Öğretmenin, gerektiğinde güç kullanarak, öğrenci davranışlarını biçimlendirmesi yaklaşımıdır. Davranıştan çevre sorumludur. Gözlem yapılır, kurallar belirlenir, uygun davranışlar ödüllendirilir, uygun olmayan davranışlar söndürülür.

Etkileşimci Yaklaşım: Öğretmen, otoriteyi öğrencilerle paylaşır. Öğrencileri problemlerini çözmeye yeterli olduğunu ama uzman desteğine ihtiyacı olduğunu kabul eder. Sınıf kuralları birlikte konur, sorunlara birlikte çözüm aranır. Öğrencinin kendini değerlendirmesi olarak adlandırılan, istenilen davranışın öğretmen tarafından anlatılıp gösterilmesi, öğrencinin uygulaması yaklaşımıdır (Özdemir, 2011: 84).

2.6.3. İstenmeyen Davranışa Yönelik Önlemler

İstenmeyen davranışlar, genel olarak sınıf düzenini bozan davranışlardır. Bunlar gereksiz konuşma, esneme, ders araç gereçlerini ve kitabını getirmeme, kaba

konuşma, sırada dağınık ve yayılarak oturma ve saldırgan eylemler gibi davranışlar olarak tanımlanmıştır. Öğretmen, etkili bir biçimde bu davranışları ortadan kaldırmak istiyorsa disipline başvurmadan önce bunun nedenini araştırmalı ve öğrencinin sınıfta katılımını sağlayacak güdülemeye başvurması gerekir. Bu aynı zamanda sınıf tarafından, öğretmenin sadece cezalandıran değil, sorunları çözen biri olarak görülmesini sağlar. Bu tip davranışların, hangi psikolojik ortamda, hangi dış etkenlerin sonucunda ortaya çıktığını saptamak gerekir. Öğrencinin dikkatini tekrar konuya, öğrenme işine yoğunlaştırmak gerekir. Bunun için çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerden bazıları aşağıda verilmiştir: (Kılbaş Köktaş, 2003)

Söndürme: Derste dikkati dağıtan davranışlar, çoğunlukla öğrencinin dikkat çekme isteğinden kaynaklanır. Öğretmen, sınıfında dikkati dağıtan bu tip davranışlara karşı söndürme eylemine başvurur.

Uyarma: İstenmeyen davranışı yapan öğrenciye yönelik, sözlü ya da eylemlerle, doğrudan davranışı değil de daha genel ve öğrenciyi yeniden dikkatini yoğunlaştıracak biçimde uyarmaktır. Bu yolla zaman kaybı da önlenmiş olur.

Azarlama: Sınıfta en çok kullanılan yol, sözlü uyarıdır. Öğretmenler genellikle öğrencileri, dersi dinlemedikleri, okul kurallarına uymadıkları ve gürültü yaptıkları için azarlarlar. Etkili öğretmenler bu yöntemi cezalandırmak için değil, doğru davranış öğrenilmek istenmediğinde kullanabilir. Öncelikle öğretmen, sınıfın dışında öğrenciyle birebir konuşmalı ve onun davranışının nedeninin farkına varmasını sağlamalıdır. Öğrenciye, davranışında düzelme olmaması durumunda karşılaşacağı durumlar açıkça ve yumuşakça anlatılmalı, öğrencide olumlu değişiklik olmadığında bu yola başvurulmalıdır.

Düzelme: Öğrencinin kendini denetleyebilme becerisini geliştirmek, paylaşmama, dinlememe ve sınıfın huzurunu bozacak davranışlar göstermesi durumunda uygulanır. Bu, davranışa odaklanması ve kendini düzeltmesi için cezalandırma yoluyla sağlanır.

Engelleme: Cezanın sürdürülmesiyle öğrencinin, yanlış davranışından vazgeçmesi sağlanır. Öğrencinin okulda yapmaktan zevk aldığı etkinliklerden bir süre alıkonulması yöntemidir (Kılbaş Köktaş, 2003).

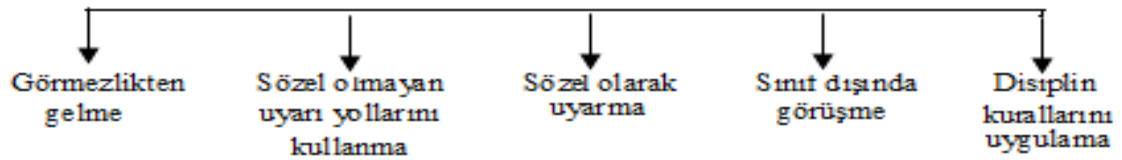
2.6.4. İstenmeyen Davranışı Giderme Yolları

Sınıf ortamında istenmeyen davranış ortaya çıktığı zaman, öğretmenin hemen bunu fark edip giderme stratejisine karar vermesi gerekir. Strateji belirlemede önemli nokta, ortaya çıkan olumsuz davranışın niteliğidir. Olumsuz davranışlar, dikkatsizlikten kaynaklanan, geçici ve sonuçları itibariyle fazla rahatsız edici olmayan bir tarzda olabilir veya sürekli görülen, öğretmene, gruba ve okulun fiziksel ve donanım yapısına zarar vermeye yönelik olup sonuçları itibariyle ağır problem ortaya çıkarabilecek bir tarzda olabilir. Bununla birlikte istenmeyen davranışı ortaya çıkaran bireyin, sınıf içerisindeki davranışlarının genel yapısı da dikkate alınabilir (Öztürk, 2002: 173). İstenmeyen davranışları gidermek veya azaltmak amacıyla başvurulabilecek eylemlerden bazıları; sorunu anlamak, sorumluluk yüklemek, yer değişikliği yapmak, uyararak, görmezden gelmek, öğrenciyle konuşmak, rehberlik biriminden, diğer öğretmenlerden, okul yönetiminden yardım istemek, aileyle iletişim kurmak, cezalandırmak vs. şeklinde sıralanabilir (Sarıtaş, 2003).

Genel olarak istenmeyen davranışı giderme yolları;

- Görmemezlikten gelme
- Sözel olmayan uyarı yollarını kullanma (göz kontağı kurma, dokunma, fiziksel yakınlık)
- Sözel olarak uyarma (soru sorma, ismiyle uyarma, kuralları hatırlatma)
- Sınıf dışında görüşme
- Okul disiplin kurallarına başvurma

olarak kabul edilmektedir. İstenmeyen davranışı giderme yolları, sonuçları açısından en az zarara yol açan davranışlardan en fazla zarara yol açan davranışlara doğru aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Öztürk, 2002: 174).



Şekil 9. İstenmeyen Davranışı Giderme Yolları (Öztürk, 2002: 174).

2.7. Sınıf Yönetiminde Kurallar

Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğrenme sürecinde öncelikle bir düzene ihtiyaç vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, sınıf içerisinde öğrenme sürecini

olumsuz etkilemekte, kayıplara neden olmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıf düzenini sağlayabilmek, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisidir. Öğrenme düzeninin sağlıklı bir şekilde oluşturulması, disiplin kavramı ve buna bağlı olarak kural kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Çelik, 2011: 239). Kuralsız bir toplum olmadığı gibi kuralsız bir sınıf da yoktur. Sınıf kurallarının bir kısmı formal, bir kısmı informaldır. Formal kurallar yazılı kurallardır, yasal bir temele dayandırılmışlardır. Yazılı olmayan ya da informal sınıf kuralları da vardır. Sınıfın informal kuralları, formal sınıf kurallarıyla uyumlu olmalıdır (Çelik, 2012 b: 59).

Sınıfı diğer toplumsal ortamlardan ayıran, yoğun bir çaba ve dikkati gerektiren özellikler sınıfta karışıklığa, düzensizliğe ve hüsrana neden olabileceği gibi öğrencilerin öğrenme zamanlarını da sınırlandırır. Bu olumsuz sonuçlarla karşılaşmamanın, düzenli ve güvenli bir yapının oluşturulmasının ön koşulu bir dizi kural koymak ve titizlikle uygulamaktır (Aksoy, 2002: 16). Kuralları belirlemek, sınıfta öğrenmeye güdüleyici bir düzenin sağlanmasının önemli öğelerinden birisidir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları, açık, güvenilir, sürekli sorumluluk üstlenici biçimde olmalıdır. Sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların saptanma biçimine göre değişmektedir (Celep, 2008: 43). Kural koymanın esas amacı, sorunların ortaya çıkmasını önlemektir. Bu amacı sağlamanın en etkili yolu, sınıfta bulunan bütün öğrencilerin zihinsel ve duygusal ittifakını sürekli kılmaktır. İttifak sağlamanın yolu da sınıfta yapılmaması gereken tutum ve davranışları oy birliğiyle benimsemek ve belirlemektir (Aytekin, 2000: 75).

2.7.1. Sınıf Kurallarının Yeri ve Önemi

Toplu yaşamın yolu düzenden, düzeni oluşturmanın yolu ise davranışları kurala bağlamaktan geçer. Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelerden oluşur. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi, kural koymayı ve uygulamayı gerektirmektedir (Sarıtaş, 2003). Kurallar hem sınıfta öğretmenin etkili kararlar almasını sağlar hem de sınıf üyelerinin sosyal etkileşimlerine ve kişiler arası ilişkilere yön verir. Aynı zamanda kurallar, etkinlikleri bölecek, fiziksel yaralanmalara ya da okul eşyalarına zarar verebilecek bireysel davranışları önler, keyfi davranışlara da sınırlamalar getirir. Bu şekilde öğrenciler için daha güvenli ve koruyucu bir çevre yaratılmış olur (Aksoy, 2002: 16).

Sınıflar, belirli bir amacı gerçekleştirmek için uzun bir süre boyunca kalabalık koşullar altında toplanan öğrenci gruplarından oluştuğundan, bu ortamlardaki yaşam, çeşitli açık ve kesin kurallarla yönetilmeyi gerektirir (Kılbaş Köktaş, 2003: 116). Sınıf kuralları, öğrencilerin uymak zorunda oldukları kurallardır. Bu kurallar, sınıfın düzeyine ve derse göre değişiklik gösterir. Örneğin; müzik dersinde geçerli olan sınıf kuralları, matematik dersinde geçerli olmayabilir. İlköğretimde geçerli olan sınıf kuralları, ortaöğretimde farklılık gösterebilir (Çelik, 2012 b: 59).

Sınıf kuralları, gerek öğretmenin gerekse öğrencinin haklarını karşılıklı koruduğu için iki yönlü bir yarar sağlar. Sınıf kuralları, öğretmeni defalarca yeni ve yeniden karar alma sıkıntısından kurtarır, tarafsız davranmayı sağlar, yetkiyi meşrulaştırır, emir, istek ve beklentilerin benimsenmesini sağlar, ödül ve cezayı kişisellikten kurtararak kabul edilmelerini sağlar, değerlendirmede standartları oluşturur. Buna karşın kuralların amacı, ölçüsü, uygulama biçimi iyi belirlenmediği zaman yarar yerine zarar verir. Sınıf kurallarının olumsuz yönlerini azaltıp, olumlu yönlerini güçlendirebilmek için, üzerinde çok yönlü ve detaylı düşünerek, öğrencilerle birlikte belirlenmeli, sayıca az olmalıdır. Az sayıdaki kural, daha önemli görülür ve kolay hatırlanır (Sarıttaş, 2003).

Sınıf kuralları, okulun ilk günlerinde programın bir parçası olarak ele alınmalı, özellikle alt sınıflarda bir yazılı belge haline getirilmeli, öğrencilere öğretilmeli, öğrencilerden alınan geri bildirimlerle değerlendirilip son biçimi verilmelidir. Öğretmen, sınıf kurallarının denetimini tek başına değil öğrencilerle birlikte yaparak, bu yolla onlarda özdenetim bilinci oluşmasına yardımcı olmalıdır. Özdenetim bilinci kazanmış öğrenciler, istenmeyen davranışlardan uzak durmaya özen gösterir. Özdenetim bilinci gelişmiş sınıflarda öğretmen, enerjisini, zamanını ve düşüncesini daha çok öğretim etkinliklerine harcar (Sarıttaş, 2003).

2.7.2. Kuralların Öğretilmesi

Geliştirilen sınıf kurallarının etkili olabilmesi, öğrencilerin bu kuralları doğru bir biçimde anlamalarına ve bu kurallara uymalarına bağlıdır. Bu nedenle kuralların, her şeyden önce, okulun açıldığı ilk günlerde oluşturulması ve diğer konu alanlarının öğretildiği gibi öğretilmesi gerekir. Diğer konu alanlarının öğretilmesinde olduğu gibi kuralların öğretilmesinde de öğrencilerin seviyesine uygun olan çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir (Aksoy, 2002: 16).

Kılbaş Köktaş (2003: 122)'a göre sınıfla ilgili kurallar için dört ilke vardır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Kurallar, akılcı ve gerekli olmalıdır.
2. Kurallar, açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Kurallar, eğitimsel hedeflerle uyumlu olmalıdır.
4. Sınıf kuralları, okul kurallarıyla tutarlı olmalıdır.

Wolfgang (1996), kuralların öğretilmesinde üç aşamalı ğretim sürecinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

1. Aşama: Söyleme: Bu aşamada; ğretmen, kuralın ne olduğu, hangi davranış ya da davranışları içerdiğini sözel olarak açıklar.

2. Aşama: Gösterme: Bu aşamada; ğretmen kuralın, ne olduğunu ya da nasıl davranmaları gerektiğini gösterir ya da öğrencilere roller vererek bu kuralın provasını yaptırır.

3. Aşama: Kontrol ve Yeniden Gösterme: Bu aşamada ise beklenen davranışın eksiklikleri ya da tersi davranışlar gösterilerek öğrencilere doğru davranışı seçebilme becerisi kazandırılır. Bu aşama, her zaman için öğretmenin doğru davranışı yeniden göstermesi ile sonlandırılır (Wolfgang 1996, Akt: Aksoy, 2002: 23).

2.7.3. Kural Belirleme Sürecine ğrencinin Katılımı

Demokratik bir toplumun oluşturulması, ancak demokratik sınıflarla gerçekleşir. Demokratik sınıf yönetiminde ğrenci sadece sınıf kararlarına katılmaz, aynı zamanda sınıf kurallarının geliştirilmesi sürecine de katılır. Sınıf kuralları, doğrudan öğrenciyi etkilediğinden kural belirleme sürecine katılımları, demokratik bir yönetimin gereğidir. Ayrıca ğrenci, kuralı öğretmenle birlikte belirlese, bu kuralı içselleştirir. Birlikte alınan kurallar, ğrenci tarafından daha anlamlı görülür (elik, 2012 b: 62).

2.7.4. Kuralların Uygulanması ve İzlenmesi

Kuralların etkililiğini arttırmak için kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması ve izlenmesi gerekir. Unutmamak gerekir ki en iyi sınıflarda bile kurallar, çeşitli nedenlerle, zaman zaman ihlal edilebilir. Öğrencilerin, kuralları yeterince öğrenmemesi, kuralların anlaşılmaması, kurallara uyulup uyulmadığının ğretmen tarafından denetlenmemesi,

öğretmenin tutarsız olması, ara tatiller gibi nedenlerle kurallar işlevsiz hale gelebilir. Kurallara uyma düzeyini arttırmak için aşağıdaki hususlara dikkat etmek gerekir (Aksoy, 2002: 24-25):

1. Tutarlı davranmak: Kuralların uyulup uyulmadığının takipçisi olarak öğretmenin, her şeyden önce kurallar konusunda tutarlı davranması gerekir. Tutarlılık, bir etkinlik için uygun olan ya da uygun olmayan davranışlar konusunda öğretmenin her zaman bütün öğrenciler için aynı yol ve yöntemleri izlemesidir.
2. Model olmak: Kurallara uyma düzeyini arttırmak için öğretmenlerin davranış, tutum ve tavırlarıyla öğrencilere model olması gerekir.
3. Sık sık kuralları hatırlatmak: Özellikle ilköğretim okullarında, kuralların, birkaç hafta boyunca gözden geçirilmesi ve hatırlatılması önemlidir.
4. Yaptırım uygulamak: Öğretmen, kurala uymamanın her zaman mutlaka bir yaptırımını ya da sonucu olduğunu göstermelidir. Bu yaptırımlar, yasaklanan davranışın hemen ardından tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır.

Sonuç olarak, kuralların uygulanması, öğrencilerin kendilerinden beklenen istendik davranışları kazanmalarına ve böylece başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Bu başarı, aynı zamanda öğrencilerin ve okulun ortak başarısı olacaktır (Çakmak, 2011: 192).

2.8. Disiplin ve Sınıf İçi Disiplin

Disiplin, insanın kendisiyle ve başka insanlarla ilişkilerini düzenleyen; hem bireysel hem toplumsal hak ve özgürlükleri garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Arıca, 2011: 213). Disiplin, bireye hangi davranışının doğru ve iyi, hangi davranışının kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemektir (Kılbaş Köktaş, 2003: 73). Genel anlamda disiplin, ortak bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Sarıtaş, 2003). Disiplin, bu anlamı ile uyulması gereken kurallar listesinden çok daha geniş bir anlam ifade etmektedir. İnsan sevgisi taşıyan ve güvenilir eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımı, uygun öğrenci davranışlarının pekiştirilmesi, istenmeyen davranışların engellenmesi, amaçlı etkinlikler, birlikte çalışma alışkanlığı, benzeri kural ve sınırlılıklar disiplin tanımı içinde önemli yer tutmaktadır (Aytekin, 2000: 72).

Eğitimde disiplin, eğitimsel amaçları davranışa dönüştürme sürecinde öğrencilerden istenilen örnek davranışları belirlemeye, sergilemeye, yinelemeye ve bunları denetleyip sonuçlarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Saritaş, 2003). Sınıf içi disiplin ise de bu bağlamda "ğrencinin kendisiyle ve diğer öğrencilerle ilişkilerini düzenleyen; öğrencilerin hak ve özgürlüklerini garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünü" olarak tanımlanabilir. Sınıf içi disiplin, sadece, öğrencileri bağlamamakta, öğretmenleri de öğrencileriyle birlikte sorumluluk altına almaktadır (Arıcak, 2011: 213). Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici ğrenci davranışlarına ilişkin ğretmen tepkilerini içerir (Kılbaş Köktaş, 2003: 73).

Disiplin, eğitimin en zor ve en faydalı yanıdır. Disiplin olmadan etkili bir ğretim olamaz. Ne yazık ki birçok insan, disiplini yanlış bilir ve değerlendirir, okullarda da disiplinin eksik olmasının sebebi budur. Öğrencilerin, okulda yaşadığı disiplin sorunlarının çoğu, evden, yaşanan toplumdan ve okuldan kaynaklanabilir. Öğretmenler, bu sorunları fark edebilmeli ve bu sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmelidirler (Babaoğlan, 2008: 260). Pek çok öğretmenin sınıf içi problemlerinden en önemlisi sınıf içi disiplini sağlamaktır. Buradaki disiplin kavramı günlük dildeki sertlik, ceza, baskı anlamında kullanılmamaktadır. Disiplin, düzen ve ğretim için gerekli ortamın oluşturulması amacıyla kullanılmaktadır (Arı, re ve Yılmaz, 1999).

Disiplin kavramı, çoğu zaman ceza ile eş tutulmaktadır. Oysa disiplin ile ceza farklıdır, karıştırılmamalıdır. Ceza, yıkıcı davranışa tepkidir (Tertemiz, 2000: 51; Saritaş, 2003). Cezanın tahrik eden ve davranışın kendisinden daha yıkıcı olabilecek duygusal yan etkileri de olabilir. Ceza, ocukların kendi kabuklarına çekilerek, sessizliğe bürünmelerine yol açabilir. Karşılıklı nefret duygusu, olumlu etkileşimi olanaksız hale getirebilir. Sonuçta hem ğretmen hem de ğrenci, bir nefret sarmalı içinde bir dizi çatışmanın tuzağına düşebilirler (Balay, 2012: 131). Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Başka bir deyişle, problemi önlemek için ne yaptığımızın yanında, problem doğduğunda ne yaptığımızla da ilgilidir. Cezasız ya da az ceza ile disiplin mümkün olabilmektedir. Cezalandırma, disiplinin işlevlerinden sadece birisidir (Tertemiz, 2000: 51; Saritaş, 2003).

2.8.1. Disiplinin Önemi

Disiplin; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır. Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Çelik, 2011: 239).

Disiplin, okul ve sınıf kurallarıyla doğrudan ilişkilidir. Okul ve sınıfta, kurallara uyulduğunda disiplin sağlanmış olurken, uyulmadığında disiplin problemleri yaşanır. Disiplin problemleri ortaya çıktığında ise bir yaptırım uygulanır. Burada, okul içinde ve sınıfta disiplin problemlerinin, belirlenen kurallara rağmen yaşanabileceğinin bilinmesi ve bu yaşandığında nelerin yapılacağına belirlenmesi önemlidir (Ünsal, 2011: 233).

2.8.2. Disiplin Sorunu Çıkmasını Önleyici Yöntemler

Disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler, öğretmenlerin istenmeyen veya sınıf düzenini bozucu davranışlar meydana gelmeden önce aldıkları önlemlerdir. Öğrencilerin sınıf etkinlikleriyle ilgilenmelerini sağlamak için öğretmenlerin yaptığı her eylem, istenmeyen davranışı önleyici tedbir olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin yapıcı bir etkinlikle uğraşmaları, istenmeyen davranışlarda bulunma ihtimallerini azaltacaktır. Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Tertemiz, 2000: 56-58).

Planlı çalışmak: Yapılacak çalışma planıyla sınıf içinde oluşacak karışıklıklar önlenir ve öğretmen, sınıftaki zamanını daha verimli kullanabilir. Planlı çalışma durumunda ihtiyaç duyulan materyaller zamanında sağlanır, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin neyi, nasıl, ne zaman, ne kadar yapacakları belli olur.

Akılcı etkinlik: Öğrencilere, hiçbir şey yapmadan geçirebilecekleri birkaç dakikalık zaman bile tanınmamalıdır. Örneğin; sınıfa girer girmez tepegözle bir matematik problemi yansıtan bir öğretmen, öğrencilere “konuşmayın, derse başlıyoruz” gibi uyarılarda bulunmak zorunda kalmayacaktır.

Tutarlılık: Öğrenci, göstermesi istenilen davranışlar konusunda öğretmenin tutarlı olduğunu hissederse öğretmeni disiplini sağlama olasılığı daha fazla olur.

Öğretmen kontrolü: Sınıfta neler olduğunun farkında olmak, önlemek için oldukça önemlidir. Öğretmen eğer dikkatli ise, yardıma ihtiyacı olan öğrencileri fark edip onlara yardım eder ve öğrenci davranışlarını yapıcı etkinliklere yönlendirip istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engeller.

2.8.3. Sınıfta Disiplini Sağlamanın Yolları

Sınıfta disiplini sağlamanın geçerli ve güvenli yolu, sınıfın iyi yönetilmesinden geçmektedir. Geçerli ve güvenli sınıf yönetimi ise bazı temel ilkelere dayanır. Bu ilkelerin benimsenmesi, önemsenmesi ve uygulamaya konulması, ideal bir öğretmen modelinin niteliklerini belirler. Bu nitelikler; güvenilir, insan sevgisi ile dolu, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde, öğrencilerinin eğitim hakkına sahip olduğunun farkında, insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygılı, tehdit ve korku yerine sevgi ve saygıyı kullanan, iyi iletişim kuran, eğitim sürecini düzenleyen kurallarda değişimleri kabullenen, öğrencilere değer veren, çifte standartlardan kaçınan, öğrencilerin sınıf içinde haklarının bulunduğunu kabul eden vs. şeklinde sıralanabilir (Aytekin, 2000: 72-75).

Her öğretmen, öğrenci disiplininde kendi yöntem ve stratejilerini oluşturur. Öğretmenlerin, ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla nasıl baş edecekleri konusunda bilgilendirilmeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, etkili bir disiplin politikasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Okutan, 2002: 12).

Sarıtaş'a (2003) göre sınıfta disiplini sağlamaya yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Zamanında sınıfta olunmalı,
2. Derse planlı, hazırlıklı girilmeli,
3. Küçük kusurları görmezlikten gelinmeli,
4. Sınıfta dolaşarak ders anlatılmalı,
5. İyi bir model olmaya özen gösterilmeli,
6. Bir şeylerle (not, sınav vs.) öğrenciler tehdit edilmemeli,
7. Öğrencilere isimleriyle hitap edilmeli, onların kişiliğine saygı duyulmalı, onlara hoşgörülü olunmalı,
8. İleri ve geri düzeydeki öğrenciler için özel çalışma planı hazırlanmalı ve bu plan uygulanmalı,
9. Öğrenciler aptal, haylaz, tembel vs. gibi sözlerle etiketlenmemeli,
10. Öğrencilerin sınıfta boş kalması önlenmeli,
11. Sınıfta öğrencilerin birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri bir oturma düzeni oluşturulmalı,
12. Grup çalışmalarına ağırlık verilmeli,
13. İstenmeyen davranış fark edilir edilmez önlenmeye çalışılmalı,

14. Öğrencilere özdenetim bilinci kazandırılmalı,
15. Bireysel farklılıkları gözetilmeli,
16. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi sağlanmalı,
17. Öğrenciye değer verildiğini, sevildiğini hissettirilmeli,
18. Küçük sorunlar sınıf içinde çözümlenmeli, her sorunu okul yönetimine götürülmemeli,
19. Çözülmesi zor sorunların olması durumunda okul yönetiminden yardım istenmeli,
20. Paylaşılmak üzere verilen sırlar saklanmalı,
21. Bilgi bombardımanından vazgeçilmeli,
22. Tutum ve davranışların da öğrenciyi istenmeyen davranışlara yöneltebileceği unutulmamalı,
23. Öğrenciler, kuralların kendilerinin yararları için gerekli olduğuna inandırılmalı,
24. Öğrencilere karşı adil ve tarafsız olunmalı,
25. Öğrenci harcamaya, küstürmeye, uzaklaştırmaya değil kazanmaya çalışılmalı,
26. Önlem almanın, sorun çözmeden daha kolay olduğu unutulmamalı,
27. Uygulamalarda tutarlı ve kararlı olunmalı,
28. Öğrencilerin güzel etkinliklerini sınıfa, okula, çevreye tanıtılmalı,
29. Hiperaktif çocuklar sevdikleri işlerle buluşturulmalı,
30. Suçluyu bulmak için sınıf cezalandırılmamalı,
31. Öğrenciler ders boyunca soru sormadan, itaatkar biçimde sessiz oturmaya zorlanmamalı,
32. Veli görüşmelerine ağırlık verilmeli,
33. Sınıf ortamı ve imkânları iyileştirilmeli,
34. Disiplin kuralları, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak belirlenmeli,
35. Derse başlama ve bitirme işlemleri iyi belirlenmeli.

2.9. Sınıfta Öğretim Ortamı

Öğretim ortamı, eğitim öğretim etkinliklerinin meydana geldiği ortamdır. Geleneksel anlamda öğretim ortamı dediğimizde düne kadar akla sadece derslikler gelmekteydi. Oysaki çağdaş anlamda öğretim ortamı düşünüldüğünde bu ortam personel, araç-gereç ve özel düzenleme yaklaşımlarını içine alan bir ortam olarak düşünülmektedir (İmer, 2000: 151). Sınıflar, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini yerine getirdikleri ortamlardır. Sınıflarda etkili öğrenme ortamının sağlanması, amaçların gerçekleşmesi bakımından oldukça önemlidir.

Bu yüzden, öğretmenlere bu konuda büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Gürsel, 2011: 96).

Öğretim ortamının geliştirilmesi için farklı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, sınıfın fiziki koşulları, öğrenci, öğrenme süreci ve öğrenmenin doğası üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sınıf ortamına ilişkin önceleri çevresel faktörler ve fiziki koşullar ön planda iken, daha sonraları öğrencinin bireyselliği ve biricikliğinin daha çok öne çıkarılmıştır. Bundan dolayı son yıllarda öğrenme ortamının iyileştirilmesi için daha çok psikolojik, zihinsel ve sosyokültürel öğeler vurgulanmaktadır (Özdemir, 2002: 56).

2.9.1. Sınıfta Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma

Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci önemli ilişkiler sistemidir. Öğrencinin gününün büyük bir bölümünü geçirdiği bir çevredir. Bilgi vericiliğinin yanında, çekici etkinliklerle dolu, öğrencileri kendine çeken ve ortama katan bir çevre olmalıdır (Külahoğlu, 2003).

Etkili sınıf yönetimi, sınıfta destekleyici olanaklar yaratacak olan olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkileri üzerine kurulmalıdır. Olumlu ve destekleyici sınıf ortamı üzerine kurulu olan istendik öğrenci davranışlarının oluşması, büyük ölçüde öğrencilerin, öğretmenleri ve akranlarıyla girdikleri ilişkilerde bireysel ve psikolojik gereksinmelerinin karşılandığı bir sınıf ortamının oluşturulmasına bağlıdır (Özcan, 2012).

2.10. Öğretim Yönetimi

Öğretim ortamının, amaçların gerçekleştirilmesine en üst düzeyde hizmet edebilecek hale getirilmesi, eğitim hizmetinin niteliğini arttırmak için yapılması gerekenlerden biridir. Bu durum, öğretim ortamının düzenlenişi, öğretimin yürütülmesi ve düzenlenmesinde öğretim yönetiminin rolünü gösterir (Başar, 2004).

Öğretim yönetimi, sınıfta davranış sorunlarını önlemek için dersin etkili bir şekilde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Tok, 2011: 85).

Öğretmenlerin, sınıfta öğretim yapmak ve düzeni sağlamak üzere temel iki görevi vardır. Bu görevler birbirini tamamlar özelliktedir. Öğretim yönetimini etkileyen pek çok boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar öğretim programı, etkili öğretim için öğretmen özellikleri,

öğretim faaliyetlerinin planlanması, öğretim faaliyetlerinin uygulanması ve zaman başlıkları altında incelenebilir (Ekici, 2002).

Öğretim Programı: Program içeriği, her öğrenci için belirlenen hedef davranışlarla, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çevre koşulları dikkate alınarak oluşturulur. Her dersin genel ve özel amaçları, MEB tarafından hazırlanan programlarda belirlenmiştir. Bu programların sınıf düzeyi ve özelliklerine göre uygulanması gereken kişi öğretmendir (Ekici, 2002).

Bir öğretim programında, aşağıdaki soruların net ve tutarlı bir şekilde cevaplandırılmış olması gerekir;

- Niçin eğitim?
- Neler, ne zaman ve nasıl öğretilecek?
- Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?

Programın hedeflerinin saptanması, saptanan hedeflere ulaştıracak eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının araştırılmasında değerlendirme işleminin belirlenmesiyle bu soruların tümü cevaplandırılabilir (Gürsel, 2011: 96).

Etkili Öğretim İçin Öğretmen Özellikleri: Öğretim sürecinde, sınıf içi öğretim ortamında ve bu ortamın öğretim için elverişli hale getirilmesinde, öğretmenin üstlendiği rol gereği, öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili yeterli alan bilgisine sahip olması yanında, belirlenmiş olan program amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda destek sağlama, pekiştirme, motivasyon sağlama, yetenekleri değerlendirme, zeka türlerini ve öğrenme stillerini belirleme, tekrar öğretim gibi etkili öğretim yönetimi sağlamaya yönelik pek çok beceriye sahip olması gerekmektedir (Ekici, 2002). Öğretmenin temel görevi, öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmaktır. Öğretmenler, bu görevlerini yerine getirebilmek için genel kültür, konu alanı ve pedagojik formasyon alanlarında iyi yetişmiş olmalıdır. Çünkü bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar mükemmel olursa olsun, alanına hakim değilse ve alanıyla ilgili bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmak için yapılması gerekenler konusunda yeterli değilse etkili bir öğretmenlik yapamaz (Eskicumalı, 2002: 13).

Öğretim Faaliyetlerinin Planlanması: Planlama; öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl yapılacağına ortaya konulmasıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanmasının temel amacı, ders için ayrılan sınırlı zaman diliminde sınıftaki öğretim

etkinliklerini daha verimli ve etkili hale getirmektir. Bu nedenle etkili öğretim için belirlenmiş olan hedeflere mümkün olduğu kadar kısa zamanda, en aza maliyetle ve en etkili biçimde ulaşabilmek için bütün öğretim etkinliklerinin önceden planlanması gerekmektedir. (Demirel, 2004: 177).

Öğretim Faaliyetlerinin Uygulanması: Sınıf içi öğretim faaliyetleri öğretmenin sınıfa girmesiyle öğretimin bitiminde sınıftan çıkması arasındaki faaliyetlerin tümünü kapsar. Bu faaliyetler; giriş, geliştirme ve sonuç olmak üzere üç ana çerçevede gerçekleştirilir (Öztürk, 2001). Hazırlanan planlar ve programlar ne kadar mükemmel olursa olsun, uygulamaya konulmadıkça hiçbir anlam ifade etmez. Önemli olan, planların ve programların sınıfta etkili bir şekilde öğretmen kontrolünde uygulanmasıdır (Ekici, 2002). Uygulama sırasında, öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin de öğrenmeye karşı istekli olması ve eylemde bulunması gerekir. Bu yüzden öğretmenin, öğrencileri güdüleyerek öğrenme ortamına aktif olarak katılmalarını sağlaması ve öğrencilerin davranışlarını pekiştiricilerle yönlendirmesi gerekir (Erden ve Akman, 1995: 16).

Zaman: Zamanın etkin ve verimli kullanımı, her bireyin yaptığı işe göre değişmekle beraber günümüzde bireylerden beklenen mesleki ve eğitsel bilgi ve becerilerin miktarının hızla artması, her alanda başarılı olmak için zamanın iyi kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Alay ve Koçak, 2003). Öğretmen ve öğrencinin, belirlenmiş olan sınırlı zaman diliminde eğitimin amaçlarına ulaşmaları için uygun davranışları göstermeleri beklenmektedir. Öğrencide oluşması beklenen davranış değişikliklerini sağlamak amacıyla, öğretmen, öğrencinin akademik anlamda öğrenme gerçekleştirmesini sağlayabilirse ders zamanını etkili kullanmış olur. Öğretmenin, ders süresini etkili öğretim yönünde kullanabilmesi için bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir: (Ekici, 2002):

- Amaçlar net olarak ortaya konulmalı,
- Amaçların gerçekleştirilmesi yönünde ders süresinin nasıl kullanılacağını açıklayan detaylı bir plan hazırlanmalı,
- Öğrenci grubunun özellikleri çok iyi belirlenmeli ve derste yapılan öğretim faaliyetlerinin her aşamasında bu özellikler dikkate alınmalı,
- Ders başlamadan önce öğrenci niteliklerine ve konunun özelliğine uygun olarak seçilen materyaller hazır olmalı,

- Öğretmen, derse zamanında, istekli ve neşeli girmeli,
- İlk derste belirlenmesi gereken kurallar her derste titizlikle uygulanmalı,
- Ders içi faaliyetler ve materyaller, öğrencinin aktif öğrenmesini sağlayacak yönde düzenlenmeli,
- Zamanı kötü kullanmaya çalışan öğrencilere taviz verilmemelidir.

Sınıf yöneticisi olarak bir öğretmenin işlenecek konuları seçerken, derste kullanılacak öğretim yöntemini belirlerken, gereken ders materyallerini hazırlarken ya da sınav için ölçme aracı hazırlarken vereceği kararlarda zamanı göz önüne alması gerekmektedir (Özkılıç ve Korkmaz, 2004).

2.11. Sınıf Yönetimi Dersi ve Gerekliliği

Günümüzde, öğrencilerin olumsuz davranışları üzerinde yoğunlaşmak yerine, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Wragg ve Wragg, 1998). Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi ve uygulaması gerekir. Böylece sınıf içi yaşam, daha sevimli, üretken ve yararlı olur. Öte yandan sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır (Aydın, 2012). Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, kendi kişisel deneyim ve becerileriyle geliştirilmesi kadar, teorik donanımlarla da desteklenmesi gerekir. Bu durum, başarılı bir sınıf yönetimi için bazı temel ilke, kural ve stratejilerin bilinmesini ve uygulanmasını gerektirir. Her öğretmenin, sınıfını başarıyla yönetmesi için bu temel ilke ve kuralları öğrenmesi ve uygulaması gerekir. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeye paralel olarak sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve beceriler de değişmektedir. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, etkili öğretmenlerle olur. (İpek ve Balay, 2010). Öğretmenin temel görevi, öğrencilerde belirlenen hedefler doğrultusunda istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Bunun için öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu da yeterli pedagojik formasyon eğitime sahip olmakla mümkündür (Şahin, 2003).

Sınıf Yönetimi dersini alan öğretmen adayları, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi stratejileri, sınıf yönetimi modelleri, sınıf organizasyonu gibi konuları hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde öğrenmektedirler (Özay Köse, 2010). Öğretmenlerin, alan bilgisinin yanı sıra sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, aktarılan

bilginin öğrenmelere dönüşmesi bakımından oldukça önemlidir (Öksüz vd., 2011). Öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi eğilimlerini şekillendirmesi beklenen ders, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında yer alan sınıf yönetimi dersidir (İpek ve Balay, 2010). “Sınıf Yönetimi” dersi, etkili iletişim, zaman yönetimi, çatışma çözme, liderlik, istenmeyen davranışlar ve bu davranışların ortadan kaldırılması noktalarında öğretmene yetkinlik kazandırmayı amaçlar (Öksüz vd., 2011).

Sınıf yönetimi, öğretmenlik deneyimi içerisinde oldukça zor bir deneyimdir. Bu eğitimin, özellikle, öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında kazanılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Özan ve Boydak, 2009). Öğretmenliğin ilk yıllarında sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Öte yandan öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve mesleklerinden haz almaları, sınıfı yönetmedeki başarılarına bağlıdır (Özyürek, 1996). Başarılı bir sınıf yönetimi oluşturulduğu zaman etkili ve verimli bir eğitim ortamı da sağlanmış olacaktır (Özan ve Boydak, 2009).

Yukarıdaki bilgiler analiz edildiğinde “Sınıf Yönetimi” dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerine gerek kuramsal gerekse deneyimsel olarak katkı sağlayan derslerin başında gelmektedir (İpek ve Balay, 2010).

2.12. Öğretmen Yetiştirme

Toplumlarda her alandaki başarı eğitimin kalitesiyle, eğitimin kalitesi de öğretmenin kalitesiyle doğru orantılıdır. Öğretmenin kalitesi ise onun yetiştirilmesine bağlıdır (Çınar, 2003). Öğretmenlerin, çağın gereklerine göre yetiştirilmesi, tüm toplumların önemli amaçları arasında yer almaktadır (Öztürk, Doğan ve Koç, 2005). Öğretmen yetiştirme, çok boyutlu ve kapsamlı bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer (Kavcar, 2002).

Öğretmenlerin yetiştirilmelerinde pek çok model üretilmiştir. Bu modeller içerisinde en yaygın olanları beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtıcı modeldir (Wallace, 1991). Bu modellerin her biri, ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarını yönlendirmektedir (Ekiz, 2003). Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Beceri Modeli: Beceri modelinin temelinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı vardır (Ekiz ve Yiğit, 2007). Bu model, öğretmenlik bilgi ve becerisinin gözlem ve deneyimle kazanılacağını savunur. Öğretmenlik mesleği bir zanaat olarak görülür ve usta-çırak ilişkisi ile

öğretmen yetiştirilmesi esastır. Öğretmen adayı veya deneyimsiz öğretmen, usta bir öğretmenin yanında çalışır, öğretmenin yönergelerini ve önerilerini izler, onu örnek alarak onun davranışlarını uygular (Wallace, 1997: 6). Öğretmen adayı, hiçbir üniversite eğitimi almadan, alanında deneyimli öğretmen tarafından gösterilen ve sınıf içerisinde kullanılacak yöntem ve teknikleri öğrenir ve onları taklit eder. Öğretmen adayı, zamanını okul ve sınıf ortamlarında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirir. Deneyimli öğretmenin açıklamalarını, tavsiyelerini takip eder ve bunları sınıf ortamlarında uygular. Uygulama sonucunda amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda performans gösterdiğinde, profesyonel yeterliliği elde eder ve öğretmen olur (Ekiz, 2003).

Uygulanmış Bilim Modeli: Özellikle 1950’li yıllardan itibaren geliştirilmeye ve kullanılmaya çalışılan uygulanmış bilim modeli, uygulamalarını eğitim psikolojisindeki bulgulara dayandırır. Bu model, rasyonel yaklaşım olarak da bilinmektedir (Ekiz, 2003; Ekiz ve Yiğit, 2006). Bu modelde, eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar eğitim öğretime yansıtılır ve uygulamalarda kullanılır. Bilimdeki gelişmeler, öğretmen adaylarına veya halen hizmette olan öğretmenlere alandaki uzmanlar tarafından aktarılır. Öğretmen adayları veya öğretmenlerden de bu bilimsel bilgileri, uygulama sürecinde etkili bir biçimde kullanmaları beklenir (Wallace, 1997). Bu modelde, bilim adamları tarafından üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına öğretilir ve onlardan da tespit edilen amaçlara ulaşılması için kuramsal bilgileri takip etmeleri istenir (Ekiz, 2003).

Yansıtıcı Model: Yansıtıcı modele göre, öğretmen adayı, kuramsal ve öğretmenlik deneyimine yönelik bilgilerini uygulamaya aktarır. Hem kuramsal olarak aldığı hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanarak aday, herhangi bir sınıfta uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu, edindiği bilgileri göz önüne alarak, sorunun ortadan kaldırılması ya da uygulamayı daha etkili hale dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur. Diğer iki modelde belirtilenlerin aksine, öğretmen adayı, öğrenmiş olduğu kuramsal bilgileri uygulama sırasında etraflıca düşünür ve uygulamaya yön verebilecek bir biçimde değiştirir (Ekiz, 2003).

Gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirmede farklı modellerin uygulandığı görülmektedir. Bu modeller kısaca aşağıda açıklanmıştır.

1. *Öğretmen Eğitiminde Eşzamanlı Modeller (Concurrent Models)*: Öğretmen eğitimindeki konular birlikte verilir.
2. *Öğretmen Eğitiminde Ardışık (modüler) Modeller*: Öğrenciler, eğitim bilimleri, alanlarla ilgili akademik bilgiler, alan öğretimi için yöntem dersleri, disiplinler ve alanlar arası dersler ve uygulama derslerini kendi istekleri doğrultusunda alabilirler. Örneğin, önce eğitim bilimleri, sonra alan bilgisi, sonra uygulama gibi.
3. *Öğretmen Eğitiminde Hiyerarşik Modeller*: Akademik bilgiler, mesleki bilgileri takip eder. Örneğin, eğitim bilimleri, yöntem dersleri, uygulama gibi.
4. *Öğretmen Eğitiminde Entegre Modeller*: Öğretim mesleği için mesleğe uygun entegre edilmiş temalara odaklanarak öğretim (problem temelli öğrenme, tematik yaklaşımlar) yapılıdır (YÖK, 2007: 89-90).

Türkiye’de öğretmen eğitiminde, özellikle ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda, eşzamanlı öğretmen yetiştirme modeli uygulanırken, gelişmiş ülkelerde, eşzamanlı, modüler, hiyerarşik, entegre programlar gibi farklı modeller kullanılmaktadır (YÖK, 2007: 91).

2.13. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Toplumsal yaşamın her noktasında yansımaları görülen öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, her dönem tartışılan ve iyileştirilmeye çalışılan alanlardan birisi olmuştur. Bu anlamda öğretmen yetiştirme, geçmişten günümüze çeşitli aşamalardan geçmiştir. Türkiye’de öğretmenleri yetiştirmenin tarihsel sürecine bakıldığında, pek çok farklı uygulamayla karşılaşmaktadır (Şahin, Turan ve Toprak, 2010).

Eğitim sisteminin kalitesi, büyük ölçüde, sistemde görev alacak öğretmenlerin kalitesine bağlı olduğundan, ülkemizde de eğitimi çağdaşlaştırma çabalarında öğretmen yetiştirmeye önem verilmiştir (Kara, 2000). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ilk formal uygulaması Tanzimat dönemine uzanmaktadır. 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan eğitim ve öğretim konularındaki yenileşme hareketleri sonucunda yaygınlaştırılan okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1848’de “Darülmüallimin” (Erkek Öğretmen Okulu), 1870 yılında “Darülmüallimat” (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. 1892’den itibaren lise düzeyindeki okullara öğretmen yetiştirmek üzere “Darülmüallimin-i Aliye” (Yüksek Öğretmen Okulu) kurulmuştur. Bu okullar, Cumhuriyetin ilanından sonra “Yüksek Müallim Mektebi” adı altında sayıları artarak çalışmaya devam etmiştir. Aynı dönemde ortaokulların öğretmen

ihtiyacı, 1926'da kurulan "Gazi Orta Muallim Mektebi" adlı okuldan karşılanmaya çalışılmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011). 1940 yılında, her alanda bilgisi (tarım, hayvancılık, marangozluk vs.) olan, köylüye önderlik etmesi düşünülen köy öğretmenleri yetiştirilmek amacıyla Köy Enstitüleri ve Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek için de Yüksek Köy Enstitüleri açılmıştır (Ünüvar, 2012). 1942' de kurulan Yüksek Köy Enstitüleri kapatılıp 1946'da Eğitim Enstitüsü adlı öğretmen okulları kurulmuştur. 1970'den sonra Yüksek Öğretmen Okulları kapatılmış, Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Bu modellerin dışında kısa süreli modeller de uygulanmıştır. YÖK 'ün kurulmasıyla 1982 yılında Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri adı ile üniversitelere bağlanmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Günümüzde de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakülteleri varlığını sürdürmektedir ancak farklı fakülteler de öğretmenliğe kaynaklık eden fakülteler olarak kabul edilmekte ve bu fakültelerden mezun olanların Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları ile öğretmen olmalarına imkan sağlanmaktadır.

2.14. Pedagojik Formasyon Eğitimi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi alanlarında iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Günümüzde öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının toplumların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması beklenmektedir. Ülkemizde özellikle alan öğretmeni yetiştirmede tarihi süreç içerisinde farklı modellerin uygulandığı bilinmektedir. Bu bakımdan ülkemizde alan öğretmeni yetiştirmede tarihi süreç içerisinde pedagojik formasyon programları önemli yer tutmaktadır (Adıgüzel, 2013).

Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar, öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı ile Eğitim Fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlamak amacıyla çeşitli sertifika programları açılmıştır. YÖK, ortaöğretim alan öğretmenliği için sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğu gerekçesiyle tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar "Pedagojik Formasyon Eğitimi" getirilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Bu programlar Eğitim Fakültesi öğrencileri için 3,5+1,5 yıl, Fen Edebiyat Fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olmak üzere iki farklı şekilde yürütülmüştür. Tezsiz yüksek lisans programlarının uygulanmasıyla birlikte "Öğretmenlik Sertifika Programları" 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren kapatılmıştır (Adıgüzel, 2011).

Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı, Öğretmenlik Sertifikası, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı gibi isimlerle ifade edilen bu modelin temel özelliği, doğrudan öğretmen yetiştirmek üzere hazırlanan geniş kapsamlı bir eğitim programına dayanmayan fakülte mezunlarından isteyenlere öğretmenlik formasyonu ve öğretmenlik unvanı vermesidir. Pedagojik formasyon modeli, öğretmen adaylarına öğretmenlik formasyonu ile ilgili meslek derslerini vermeyi ve staj uygulamalarını kapsar (Erjem, 1998).

Türkiye’de öğretmenlerin büyük bir kesimi, Eğitim Fakültelerinden yetişmektedir. Bunun yanında, ülkemizde öğretmen ihtiyacının fazla olması sebebiyle, bu ihtiyacın karşılanmasında Eğitim Fakülteleri yeterli olamamış, öğretmenlik sertifika programları (pedagojik formasyon) veya tezsiz yüksek lisans programı uygulamalarıyla öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. Ancak bu programlarda kaliteli (nitelikli) öğretmen yetiştirilip yetiştirilemediği tartışılmaktadır (Yüksel, 2004). Nitelikli bir öğretmenin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönünden iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ne kadar etkili ve yeterli olursa bu programlarla yetişen öğretmenler de o ölçüde nitelikli olacaktır (Adıgüzel, 2011). Ayrıca yapılan düzenlemeler, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden (Fen Edebiyat, İlahiyat vs.) mezun olup pedagojik formasyon eğitimini tamamlamış öğrencilerin öğretmenlik mesleğine tutumları hakkında kesin bir bilgi vermemektedir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirmek amacıyla 2010–2011 eğitim-öğretim yılından itibaren tekrar uygulamaya konulan pedagojik formasyon sertifika programlarının, öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerine etki düzeyini belirlemek önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (Adıgüzel, 2013).

2.15. Alan Yazında Sınıf Yönetimi, Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde; yapılan literatür taraması sonucunda sınıf yönetimi, Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon konularında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Senemoğlu (1989), yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkililiği” isimli çalışmada, ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede, Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinden hangisinin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; Genel Kültür ve Alan Bilgisi testleriyle ölçülen yeterlikler bakımından Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinden hiçbiri diğerinden

daha etkili görünmemekte, Öğretmenlik Bilgisi testiyle ölçülen yeterlikler bakımından Eğitim Fakültelerinin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Battal, Yurdakul ve Sahan (1997), yaptıkları “Farklı Branşlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada, farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak MEB’ te göreve atanan öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşünceleri ile karşılaştıkları sorunları saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının öğretmenliği sevdiğinden, beşte birinin iş garantisi olduğundan öğretmenliğe başvurdukları tespit edilmiştir. Halen görev yapan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinden memnun oldukları, kendi branşlarında iş bulsalar bile öğretmenlikten ayrılmayacakları görülmüştür. Farklı branşlardan gelen sınıf öğretmenlerinin, öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanmaları, insanlara faydalı olma istekleri ve iş garantisinden dolayı bu mesleği tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunda, görev yaptıkları yerlerdeki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle iyi ilişkiler içerisinde oldukları, farklı branşlardan gelmelerinin olumsuz bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, meslekte karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında fiziki şartlar ve meslek bilgisindeki yetersizliklerin ilk sıraları aldığı görülmüştür.

Deniz (1998), yaptığı “Farklı Branşlardan Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Programlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada öğretmenlik sertifika programına katılan farklı branşlardaki stajyer öğretmenlerin sertifika programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; stajyer öğretmenlerin pedagojik formasyon programına ilişkin olarak görüşlerinde; programda yer alan derslerin seçiminin uygun olduğu, formasyon programına katılmaktan memnun oldukları, öğretmenlik mesleği için bu programın gerekli olduğu ama derslerin içeriklerinin teorik olduğu, istenilen mesleki yararı sağlamada yetersiz kaldığı ve öğretmenlik mesleğini sevdirmede istenilen etkiyi sağlamadığı bulguları elde edilmiştir.

İzci (1999), yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmada; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, ortaöğretim öğretmenlerinin

öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, az da olsa eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Oral (2000), yaptığı “Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, alan dışından mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, öğretmenliğe başlarken sınıf öğretmenliğindeki yeterliklerine ve sınıf öğretmenliğini benimsemeye ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada alan dışından mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 55), göreve başlamadan önce sınıf öğretmenliği alanında, “orta” ve yaklaşık dörtte biri (% 24. 2) kadarı ise “az” derecede bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Mezun oldukları branştaki bilgileri sınıf öğretmenliği düzeyinde “tam” derecede kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranı da çok düşüktür (% 6.9). Mezun oldukları branştaki bilgileri sınıf öğretmenliği düzeyinde “hiç” kullanmadıklarını belirtenler ise % 13.9 oranındadır. Mezun oldukları branştaki bilgileri sınıf öğretmenliği düzeyinde en fazla “tam” (% 11.3) ve “çok” (% 34) derecede kullanabildiklerini belirtenler Eğitim Fakültesi mezunları olmuştur. Bu sonuç anlamlıdır. Çünkü Eğitim Fakültesi mezunları, hizmet öncesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceri kazanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin ancak % 20. 8’inin, sınıf öğretmenliği alanında gerekli olan bilgiyi, konuyla ilgili katıldığı bir kurstan edindiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen bir başka önemli sonuç da öğretmenlerin % 39.6’sının “ileride mutlaka branşı ile ilgili bir mesleğe geçmek” istemeleridir.

Yüksel (2004), yaptığı “Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada, ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının alındığı 4+1,5 yıl tezsiz yüksek lisans programının, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve bu programın öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu öğrencilere Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, programa başladıklarında ve programdan mezun olma aşamasında olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; tezsiz yüksek lisans programının, öğrencilerin, öğretmenliğe yönelik tutumlarına bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öztürk, Doğan ve Koç (2005), yaptıkları “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması” isimli çalışmada, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öncesi ve sonrasında öğretmenlik mesleğine yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre mesleğe yönelik algıları hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri öncesinde hem de sonrasında daha olumludur. Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının geliştirilmesi için Öğretmenlik Meslek Bilgisi programlarının duyuşsal özellikleri kazandırıcı nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya Çelik (2006), yaptığı “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” isimli çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur.

Doğan Burç (2006), yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” isimli çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi veya diğer başka alanlardan mezun olan öğretmenlerin görüşleri olumlu ve birbirine yakındır.

Gürbüz ve Kışoğlu (2007), yaptıkları “Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” isimli çalışmada tezsiz yüksek lisans programına devam eden Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarıyla Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

İlgar (2007) yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda; özel okullarda görev yapanların, bayanların, tek tedrisatlı okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı, diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çubukçu ve Girmen (2008), yaptıkları “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “Alan Hâkimiyeti” en az “Planlama” boyutunda yeterli oldukları tespit edilmiştir.

Başbay, Ünver ve Bümen (2009), yaptıkları “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” isimli çalışmada, Türkiye’de, 1998 yılından bu yana, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlardan biri 4 + 1,5 yıllık Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Tezsiz Yüksek Lisans Programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Tezsiz Yüksek Lisans Programı boyunca anlamlı bir şekilde değişmediği, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetlerinin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çetin (2009), yaptığı “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları” isimli çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır, kız öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarını erkek öğrencilere oranla daha üst düzeydedir. Ayrıca, tutum puanları, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı algılarına göre farklılaşmaktadır, başarı durumu “çok iyi” olan öğrencilerin “iyi” ve “orta” olanlara ve başarı durumu “iyi” olanların “orta” olanlara oranla daha yüksek istenen tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Kartal (2009), yaptığı “Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları” isimli çalışmada, lisans mezuniyetleri farklı fakülte ve bölümlerden olan sınıf öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde yer alan örgütsel değerlere uyumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin büyük oranda uyum sağladıkları görülmüştür.

Komitoğlu (2009), yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada, devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma alt boyutları için mezun olduğu okul değişkenine bakıldığında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin diğer gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Can (2010), yaptığı “Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” isimli çalışmada, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumlarına program türü, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve ebeveynlerinde öğretmen olup olmama durumu değişkenlerinin etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile program türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, Fen ve Matematik alanlarından mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, Sosyal alanlardan mezun olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasıdır. Ayrıca, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında, mezun oldukları okul türü bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Işık, Çiltaş, ve Baş (2010), yaptıkları “Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği” isimli çalışmada, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlik mesleğindeki genel sorunları araştırmışlar ve öğretmen yetiştirmede temel noktaları belirterek önerilerde bulunmuşlardır.

Bu öneriler şöyle özetlenmiştir: Öğretmenlik bir ihtisas mesleği olduğundan, öğretmen yetiştirmede hem alan hem alan eğitimi hem de eğitim formasyonu açısından oldukça hassas davranılmalı ve eğitim işi şansa bırakılmamalıdır. Bu bağlamda eğitimdeki yeniden yapılanmalar dikkate alınarak öğretmenlik uygulamalarının arttırılması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sırasında alacakları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin arttırılması gerekir. Ayrıca fakültelerde verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin daha dikkatli ve profesyonelce yapılması, sonra da hizmet içi programların düzenlenmesi ile işe başlanmalıdır.

Şahin ve Altunay (2010), yaptıkları “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları” isimli çalışmada, öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi davranışlarını sergiledikleri ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak şekillendiğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre, sınıf yönetimi davranışları arasında hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Yaman (2010)’ in yaptığı “Pedagojik Formasyon Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları” isimli nitel çalışmada, Pedagojik Formasyon Eğitimi almamış öğretmenlerin, özellikle sorunlu öğrenci davranışlarını yönetmede beklentilerini ortaya koymak, öğrenci davranışlarını algılayış ve yönetimlerini nasıl etkilediğini belirlemeye ilişkin görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin sınıf yönetimi ile baş etme yollarını deneme yanılma yolu ile kendi kendilerine öğrendikleri, belirli bir disiplin yaklaşımını kullanmak üzere herhangi bir eğitimden geçmedikleri ya da bu eğitimleri yeterli bulmadıkları, tecrübe kazandıkça değişeceklerini düşünmeleri, uzmanlardan destek bilgi almak istemeleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi kavramından beklentilerinin, tamamen sorunsuz sınıflarda değil, sorun çözebilen, yeterlilik gösterebilen, tutarlı davranan ve kuralları ortaya koyarak iç denetimleri sağlayan öğrencilerden oluşan sınıflarda yer almak olduğu görülmüştür.

Yüksel (2010), yaptığı “Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri” isimli çalışmada, Fen Edebiyat Fakültesinde görevli öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Fen Edebiyat Fakültesinin işlevine ilişkin olarak öğretim üyelerinin hepsi fakültelerinin esas işlevinin bilim adamı yetiştirmek olduğu konusunda hemfikirdirler. Ancak, 8 öğretim üyesi öğrencilerin hepsinin bilim adamı olamayacağından hareketle fakültelerinin liselere de öğretmen yetiştirmek durumunda olduklarını

belirtmişlerdir. Bu görüşteki öğretim üyeleri pedagojik formasyon sayesinde fakültelerine kaliteli öğrencilerin geleceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin olarak ortaöğretime Fen Edebiyat Fakültesi, ilköğretime Eğitim Fakültesinin öğretmen yetiştirmesini, konu alanı derslerinin Fen Edebiyat Fakültesi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarınca verilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Fen Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin tümü pedagojik formasyonun öğretmenlik için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Bulut ve Oral (2011), yaptıkları “Fen Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları” isimli çalışmada, pedagojik formasyon alan Fen Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi mezunlarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, Fen Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, bütün olarak “Oldukça Yeterliyim” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının sınıfa zamanında girme, öğrencilerin derse zamanında girmelerini sağlama, öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenme ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren demokratik bir sınıf atmosferi oluşturma konularında kendilerini tamamen yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Kaya, Haruroğlu, Keser ve Horoz (2011), yaptıkları “Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Formasyon Hakkına Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bakışı” isimli çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine **formasyon** hakkı verilmesine karşı tutumlarını ölçmek ve haklarını nasıl aramak istediklerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilere göre, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin % 97, 9' u Fen ve Edebiyat Fakültelerine verilen **pedagojik formasyon** hakkıyla kendilerine haksızlık yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 98, 2' si Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan almalarına rağmen aynı hakka sahip olmalarından ; % 93, 3' ü ise, üniversite sınavında elediği öğrencilerin Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) öğretmen adayı olarak karşısına çıkmalarından rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin % 78, 8'i özellikle Eğitim Fakültesini kazanmak için Fen Edebiyat Fakültesini tercih etmediklerini, dolayısıyla da kendi memleketlerinden başka şehirlere gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun kendilerini maddi açıdan zorladığını söyleyen öğrencilerin oranı % 80, 1'dir.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), yaptıkları “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” isimli çalışmada,

resmi veya özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, “Öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, branşlarına ve mezuniyet durumuna göre sınıf yönetimi becerileri, anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Okul türü ve cinsiyet değişkenlerinde genel olarak yaş, kıdem ve branş değişkenlerinde beceri bazında anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğretmenlerin mezuniyet durumu ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Coşkun (2011), yaptığı “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması” isimli çalışmada, İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi DKAB Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının cinsiyet, akademik başarı, sosyo ekonomik-sosyo kültürel düzey ve öğrenim görülen eğitim kurumunun türüne bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı; çalışmak için tercih edilen kurumların türüne bağlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir.

Eraslan ve Çakıcı (2011), yaptıkları “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” isimli çalışmada, daha önceki dönemlerde uygulanmış ve günümüzde de geri dönüş yapılan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine yönelik pedagojik formasyon uygulamasını, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bağlamında ele almak amaçlamışlar, Fen Edebiyat Fakültesi 3. sınıf öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğrencilerine ait öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; öğrenim basamağı, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması değişkenlerine göre belirlemeye çalışmışlardır. Sonuçta, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları arasında cinsiyet, öğrenim görülen/mezun olunan bölüm ve üniversite tercihinde eğitim fakültesi yer alıp almaması değişkenleri yönünden farklılık olduğu görülmüştür.

Şen ve Göğüş (2011), yaptıkları “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcıları ile Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmada, Pedagojik Formasyon Sertifika Programı katılımcıları ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları arasındaki farklılık ya da benzerlikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının toplam tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen Edebiyat Fakülteleri 3. ve 4. sınıf

öğrencilerinden Pedagojik Formasyon Sertifika programı katılımcılarının toplam tutum puanları, Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fen Edebiyat Fakülteleri 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Yüksel (2011), yaptığı “Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri” isimli nitel çalışmada, Fen Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşüncelerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmada sonucunda; öğretim üyelerinin, çoğunlukla, fakültelerinin bilim adamı ve öğretmen yetiştirmek işlevinin olduğu, ortaöğretime Fen Edebiyat Fakülteleri tarafından öğretmen yetiştirilmesi gerektiği, pedagojik formasyon derslerinin alınmasının gerekli olduğu ve bu derslerin lisans esnasında alınması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Gülünay Sivri (2012), yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin kendi görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre sınıf yönetimi eğilimlerini belirleyerek, eğilimlerin belirlenen bağımsız değişkenler açısından anketin alt boyutlarında ve toplam puanlarda farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri alt boyutlarında ve sınıf yönetimi eğilimlerinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında tüm grupların ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmüştür.

İpek, Yarar Kaptan ve Şengül (2012), yaptıkları “Sınıf Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Programlarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz- Yeterlik İnançları ve Metafor Algıları” isimli çalışmada, sınıf öğretmenliği ve pedagojik formasyon programlarına devam etmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; formasyon programına devam etmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancının bütün boyutlarında göreceli olarak sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarından daha yüksek çıktığı, aradaki farkın sadece öğretim stratejileri boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Öte yandan, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen metaforu algılarının formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının algılarından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Kartal ve Afacan (2012), yaptıkları “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat ve Sağlık Meslek Yüksek Okulu mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve % 60 oranında öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Özkan (2012), yaptığı “Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları, bu mesleği sevdikleri, mesleki bağlılıklarının üst düzeyde olduğu, mesleğin toplumsal saygınlığı ve meslek sorumluluğu ile tutum puanlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilgi duyma, mesleği sevme ve mesleki bağlılık açısından, yaşlarına ve bir işte çalışma durumlarına göre tutumlarda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğrenim düzeyleri, mezun oldukları alanlar ve çalıştıkları iş sektörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ulaş, Işık ve Bahadır (2012), yaptıkları “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri İle Branş Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından Karşılaştırılması” isimli çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükleri ve sorunlarla baş etme becerilerine yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Sınıf yönetimi kapsamında öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen beceriler açısından, öğretmenlerin, kendilerini etkinlik yönetimi boyutunda yeterli, zaman yönetimi boyutunda ise yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Uyulgan ve Kartal (2012), yaptıkları “Fen Fakültesi Kimya Bölümü ve Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Kimya Alan Bilgileri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, son sınıf Fen Fakültesi Kimya Bölümü öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği öğrencilerinin alan bilgisi düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Eğitim ve Fen Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili sonuçlara bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları ile Fen

Fakültesi öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesine gelen öğrencilerin bu mesleğe yönelik tutumları diğer fakülte öğrencilerine göre daha pozitif olduğu ortaya çıkmıştır.

Adıgüzel (2013), yaptığı “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 değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; alan öğretmenleri, dersin giriş etkinliklerini ara sıra, geliştirme ve sonuç etkinliklerini ise her zaman gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenler, derslerde en çok düz anlatım yöntemini en az ise örnek olay yöntemini kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme en çok yazı tahtasını en az ise gerçek nesnelere ve modelleri kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013), yaptıkları “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları” isimli çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenliğe ilişkin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; Eğitim Fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Gündüz ve Can (2013), yaptıkları “Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri” isimli çalışmada, ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim ilkelerine uyuma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine genel olarak orta düzeyde uydukları tespit edilmiştir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin; öğretmenlerinin sınıf içinde, sınıf yönetimi ilkelerine uyuma düzeylerini, ilköğretim öğrencilerinden daha düşük düzeyde algıladıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

İlğan, Sevinç ve Arı (2013), yaptıkları “Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Çağdaş Öğretmen Algıları” isimli çalışmada, Fen-Edebiyat Bölümü mezunlarına öğretmenlik bilgi ve becerisini kazandırmaya yönelik pedagojik formasyon uygulamasına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin

tutumlarının cinsiyet, mezun oldukları program, öğretmenliği tercih etme nedenleri ve farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlar. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans eğitimlerini sosyal bilimler alanında tamamlamış olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, fen ve matematik alanlarından mezun öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları ile çağdaş öğretmenin nitelikleri ölçek puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Yapıcı ve Yapıcı (2013), yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Algıları” isimli çalışmada, Eğitim Fakültesi **Pedagojik Formasyon** Eğitimi Sertifika programına devam eden öğrencilerin **pedagojik** formasyona ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, katılımcılar **pedagojik** formasyona ilişkin olarak toplam 36 adet geçerli metafor üretmişler ve toplamda 3 farklı kategoride metafor ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen metaforlar olumsuz, olumlu ve nötr metaforlar olmak üzere 3 kategoride toplanmaktadır. Olumsuz önemli metaforların zorunluluk, boşa harcanmış zaman, eziyet, özlem, yetersizlik, zahmet ve para olarak; olumlu önemli metaforların hazırlık, umut, ekonomik özgürlük ve annelik olarak; nötr metaforların ise ön şart, psikoloji ve ilk adım şeklinde sıralandığı görülmüştür.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeliyle tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalarda, araştırmaya katılan grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanması amaçlanır. Bu tür araştırmalar, verilen bir durumu olabildiği kadar tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem, tarama çalışmasıdır; çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 22). Sosyal bilimlerde yaygın biçimde kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlendiği araştırmalardır (Karakaya, 2012: 59). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak isimlendirilir (Büyüköztürk v.d., 2012: 23).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan MEB'e bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi bilgilere göre, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan 343 ilkökulda 3104 öğretmen, 147 ortaokulda 2851 öğretmen ve 73 lisede 2434 öğretmen olmak üzere toplam öğretmen sayısı 8389 olarak tespit edilmiştir. Bu konudaki yazışma metinleri Ek 1'de verilmiştir. Araştırma evreninin geniş olması, evrenin tümüne ulaşabilmenin güç olması ve ekonomik olmamasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. 8389 kişiden oluşan bu

evrenin % 5 tolere edilebilir hata payı ile en az 370 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile temsil edilebileceği ileri sürülmüştür (Büyüköztürk vd., 2012: 98). Örnekleme yapılırken iki aşamada tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012: 86).

2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise sayıları aşağıdaki Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Okul Sayıları.

İlçe	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Eyyübiye	132	66	16	214
Haliliye	142	60	31	233
Karaköprü	69	21	26	116
Toplam	343	147	73	563

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) toplam 563 okul mevcuttur. Araştırmanın evreni kapsamındaki 563 okulun 214'ü Eyyübiye ilçesinde, 233'ü Haliliye ilçesinde, 116'sı Karaköprü ilçesinde bulunmaktadır. Eyyübiye ilçesindeki 214 okulun 132'si ilkokul, 66'sı ortaokul, 16'sı lise; Haliliye ilçesindeki 233 okulun 142'si ilkokul, 60'ı ortaokul, 31'i lise; Karaköprü ilçesindeki 116 okulun 69'u ilkokul, 21'i ortaokul, 26'sı lisedir. Birinci aşamada ilçe bazında tabakalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda Şanlıurfa ili merkez ilçelerinin (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) sosyo-ekonomik yapıları farklı olduğu gerekçesiyle her üç ilçedeki okullara eşit oranda ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda her ilçede bulunan okulların türleri de dikkate alınarak % 10'una ulaşılmaya çalışılmıştır. İlçelerdeki okul sayıları dikkate alınarak, Eyyübiye ilçesinde bulunan 132 ilkokuldan 13'üne, 66 ortaokuldan 6'sına, 16 liseden 3'üne; Haliliye ilçesinde bulunan 142 ilkokuldan 14'üne, 60 ortaokuldan 6'sına, 31 liseden 3'üne; Karaköprü ilçesinde bulunan 69 ilkokuldan 7'sine, 21 ortaokuldan 2'sine, 26 liseden 3'üne ulaşılarak 670 anket uygulanmıştır.

2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Öğretmen Sayıları.

İlçe	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Eyyübiye	1325	1121	472	2918
Haliliye	1367	1252	1220	3839
Karaköprü	412	478	742	1632
Toplam	3104	2851	2434	8389

Tablo 2'ye göre araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısının 8389 olması nedeniyle ikinci aşamada öğretmen sayısı bazında tabakalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Her okul türünde görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki temsil oranı hesaplanmıştır. Buna göre; araştırmanın evrenini oluşturan 8389 öğretmenin 3104'ü (%37) ilkokul öğretmenleri, 2851'i (%34) ortaokul öğretmenleri, 2434'ü (%29) lise öğretmenleridir. Bu oranlar dikkate alınarak 670 adet anket okullarda uygulanmıştır. 670 anketin % 37'si (248 adet) ilkokul öğretmenlerine, % 34'ü (228 adet) ortaokul öğretmenlerine, % 29'u (194 adet) lise öğretmenlerine uygulanmıştır.

Ayrıca Tablo 2 de araştırmanın evrenini oluşturan 8389 öğretmenin 2918'i (%34) Eyyübiye ilçesinde, 3839'u (%45) Haliliye ilçesinde, 1632'si (%21) Karaköprü ilçesinde görev yapmaktadır. Bu oranlar dikkate alınarak uygulanan 670 anketin % 35'i (233 adet) Eyyübiye ilçesinde, % 45'i (306 adet) Haliliye ilçesinde, % 20'si (131 adet) Karaköprü ilçesinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örnekleme alınan öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Örnekleme.

Okul Türü	Öğretmen Sayısı			
	Eyyübiye	Haliliye	Karaköprü	Toplam
İlkokul	109	107	32	248
Ortaokul	88	100	40	228
Lise	36	99	59	194
Toplam	233	306	131	670

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, alan, mezun olunan okul, sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma, görev yapılan okulun türü, görev yapılan okulun eğitim şekli, görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları, sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanma ile ilgili sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 2’de verilmiştir.

3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, taslak olarak 76 beceri ifadesinden oluşan, yapılan ölçek geliştirme analizleri sonucu 49 madde olarak belirlenen, 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili olarak aşağıda belirtilen yöntem ve teknikler uygulanmıştır.

3.3.3. Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Olan Becerileri Belirleme

Ölçme aracını geliştirmedeki ilk aşamada, öğretmenlik formasyon dersleri kapsamında yer alan sınıf yönetimi dersinin içeriği, bu konudaki yazılı kaynaklar ve alan yazındaki sınıf yönetimi beceri ölçekleri incelenmiştir. İncelenen kaynaklardan, bilgilerden yararlanılarak öğretmenlerde bulunması gereken sınıf yönetimi becerilerine ilişkin 76 beceriyi kapsayan madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini tespit etmek için önceden belirlenen 76 beceri, 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bazı maddeler, uzman önerileri doğrultusunda değiştirilmiş ve bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü sonucu, ölçeği oluşturan 76 beceri, Likert tipi dereceleme ölçeği halinde yazılmış ve “hiçbir zaman”, “nadiren,” “zaman zaman”, “çoğu zaman” ve “her zaman” olmak üzere 5 basamak olarak belirlenmiştir. Taslak ölçme aracına,

ölçeğin uygulanış amacını ve nasıl doldurulacağını gösteren bir açıklama eklenmiştir. 76 maddeden oluşan ölçek, çoğaltılarak resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 600 öğretmene dağıtılmıştır. Toplanan formlardan eksiksiz doldurulanlar değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda ölçek geliştirme çalışması, 524 form üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3.5. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Yapı Geçerliliği

Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin yapı geçerliliği yapılırken, açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için toplanan puanlar üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz 524 öğretmen üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen verilerin SPSS 16.0 (Statistical Package For Social Science) programında çözümlenmesiyle yapılmıştır.

3.3.6. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla ilk olarak faktör analizi yöntemlerinden en temel yöntem olan ve ölçek geliştirmede en sık kullanılan Açımlayıcı Faktör Analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle ölçekte bulunan 76 madde üzerinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Döndürme İşlemi Öncesi İlk KMO Testi Sonuçları.

KMO Örneklem Uygunluğu Değeri	0,942
Bartlett'in Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri (χ^2)	1.801
Serbestlik Derecesi (df)	2850
Anlamlılık Seviyesi (Sig.)	,000

Tablo 4'te döndürme işlemi öncesi yapılan KMO örneklem uygunluğu değerinin .942 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin .000 çıkması ($p \leq 0,05$ için), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan ilk analiz sonucunda hiçbir faktörde kabul düzeyinin üzerinde yük değeri alamayan maddeler ile iki faktör arasındaki yük değerleri .1'den küçük olan toplam 12 madde işlemeyen madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. İlk analizler sonucu faktör yük değerleri .390'dan büyük olan ve işler durumda olduğu kabul edilen 64 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci faktör

analizi yapmak amacıyla yeniden KMO katsayısı hesaplanmış ve Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. 1. Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları.

KMO Örneklem Uygunluğu Değeri	0,948
Bartlett'in Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri (χ^2)	1,454
Serbestlik Derecesi (df)	2016
Anlamlılık Seviyesi (Sig.)	,000

Tablo 5'te döndürme işlemi amaçlı, ikinci KMO katsayısı .948 olarak hesaplanırken, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2=1454$, $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir. Yapılan ikinci analiz sonucunda hiçbir faktörde kabul düzeyinin üzerinde yük değeri alamayan maddeler ile iki faktör arasındaki yük değerleri .1'den küçük olan toplam 13 madde işlemeyen madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. İkinci analiz sonucu faktör yük değerleri .397'den büyük olan ve işler durumda olduğu kabul edilen 51 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Üçüncü faktör analizi yapmak amacıyla yeniden KMO katsayısı hesaplanmış ve Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. 2. Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları.

KMO Örneklem Uygunluğu Değeri	0,945
Bartlett'in Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri (χ^2)	1,109
Serbestlik Derecesi (df)	1275
Anlamlılık Seviyesi (Sig.)	,000

Döndürme işlemi amaçlı, üçüncü KMO katsayısı .945 olarak hesaplanırken, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2=1,109$ $p<.05$) olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Bartlett's Sphericity anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir. Yapılan üçüncü analiz sonucunda hiçbir faktörde kabul düzeyinin üzerinde yük değeri alamayan maddeler ile iki faktör arasındaki yük değerleri .1'den küçük olan toplam 2 madde işlemeyen madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü analiz sonucu faktör yük değerleri .412'den büyük olan ve işler durumda olduğu kabul edilen 49 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır.

Dördüncü faktör analizi yapmak amacıyla yeniden KMO katsayısı hesaplanmış ve Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. 3. Döndürme İşlemi Sonrası KMO Testi Sonuçları.

KMO Örneklem Uygunluğu Değeri	0,944
Bartlett'in Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri (χ^2)	1,044
Serbestlik Derecesi (df)	1176
Anlamlılık Seviyesi (Sig.)	,000

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğe ilişkin yapılan dördüncü faktör analizi işlemleri sonucunda ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi amacıyla asal eksenlere göre döndürülmüş ve temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan döndürme (Varimax rotated) işleminin sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerde toplanan madde sayısı ise; birinci faktörde 17, ikinci faktörde 12, üçüncü faktörde 11 ve dördüncü faktörde 9'dur. Belirlenen bu faktörler sınıf yönetimi becerileri dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör için "Dersin Geliştirme Etkinlikleri", ikinci faktör için "Dersin Sonuç Etkinlikleri", üçüncü faktör için "Dersin Giriş Etkinlikleri" ve dördüncü faktör için "Dersteki Genel Etkinlikler" başlıklarının verilmesi uygun görülmüştür. Faktörlerin temel bileşenler analizini yapmak amacıyla yapılan döndürme (Varimax rotated) işlemi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Asal Eksenlere Gore Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yük Değerleri.*

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
Geliştirme Etkinlikleri		Sonuç Etkinlikleri		Giriş Etkinlikleri		Genel Etkinlikler	
Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
S15	0,501	S49	0,556	S1	0,568	S41	0,595
S16	0,57	S50	0,559	S2	0,415	S66	0,508
S17	0,634	S51	0,489	S3	0,509	S68	0,622
S18	0,649	S52	0,494	S4	0,585	S69	0,456
S19	0,521	S53	0,467	S5	0,583	S70	0,512
S20	0,581	S54	0,574	S6	0,589	S72	0,633
S21	0,543	S56	0,609	S7	0,621	S73	0,558
S26	0,498	S57	0,616	S9	0,498	S74	0,684
S27	0,589	S58	0,637	S11	0,571	S76	0,444
S29	0,606	S59	0,526	S12	0,684		
S30	0,443	S60	0,580	S13	0,637		
S31	0,597	S61	0,436				
S33	0,654						
S34	0,467						
S37	0,51						
S42	0,556						
S45	0,42						

Tablo 8’de görüldüğü gibi *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği*’ni oluşturan maddelerin döndürme öncesi faktör yük değerleri .208 ile .665 arasında değişirken, döndürme işlemi sonrası faktör yük değerlerinin .415 ile .684 arasında değiştiği görülmektedir. Alt bölümleri oluşturan faktörlerin madde faktör yük değerleri ayrı ayrı incelendiğinde; faktör yük değerlerinin birinci faktörde .420 ile .654, ikinci faktörde .436 ile .637, üçüncü faktörde .415 ile .684 ve dördüncü faktörde .444 ile .684 arasında değiştiği görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları ve açıklanan varyansları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonu ve açıklanan varyans Oranlarına ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ne Yönelik Açıklanan Varyans Oranları, Madde Toplam Korelasyonu ve Güvenirlik Katsayıları.*

Madde No	Varyans	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Varyans	Madde-Toplam Korelasyonu
S1	360,23	0,409	S37	358,37	0,568
S2	359,31	0,515	S41	361,55	0,403
S3	357,97	0,502	S42	358,16	0,542
S4	359,67	0,424	S45	360,12	0,502
S5	362,04	0,380	S49	357,52	0,552
S6	359,54	0,481	S50	355,05	0,578
S7	359,16	0,507	S51	356,08	0,628
S9	354,33	0,513	S52	357,36	0,545
S11	359,12	0,489	S53	355,51	0,594
S12	356,65	0,542	S54	357,54	0,349
S13	357,41	0,502	S56	354,77	0,373
S15	360,08	0,480	S57	356,6	0,557
S16	359,54	0,535	S58	354,89	0,499
S17	359,44	0,510	S59	355,48	0,615
S18	360,08	0,497	S60	355,55	0,573
S19	356,70	0,605	S61	361,60	0,344
S20	360,77	0,489	S66	360,07	0,526
S21	359,21	0,576	S68	361,19	0,446
S26	359,48	0,529	S69	360,41	0,472
S27	358,01	0,511	S70	356,94	0,556
S29	357,83	0,525	S72	357,99	0,544
S30	357,39	0,498	S73	357,95	0,575
S31	357,34	0,568	S74	360,25	0,522
S33	358,13	0,559	S76	360,48	0,462
S34	360,59	0,490			

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin madde toplam test korelasyon değerlerinin .373 ile .628 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak ölçekte madde-toplam test korelasyon değeri .30'dan yüksek olan maddelerin ayırt ediciliklerinin iyi olduğu (Büyüköztürk vd., 2012: 123) düşünüldüğünde, *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nde* yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ne yönelik faktörlerin güvenilirlik katsayıları, özdeğerleri ve açıklanan varyans oranlarına ilişkin sayısal değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Güvenirlik Katsayıları, Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları.*

Alt Boyutlar	İşleyen Maddeler	Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları	Faktörlerin Özdeğerleri	Açıklanan Yığılmalı Varyans Oranları
Geliştirme Etkinlikleri	15,16,17,18,19,20,21,26,27,29, ,30,31,33,34,37,42,45	.90	6.56	13.39
Sonuç Etkinlikleri	49,50,51,52,53,54,56, ,57,58,59,60,61	.85	4.92	23.44
Giriş Etkinlikleri	1,2,3,4,5,6,7,9, 11,12,13	.85	4.88	33.40
Genel Etkinlikler	41,66,68,69,70, 72,73,74,76	.83	4.33	42.27
Toplam		.94		42.27

Tablo 10’da sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin alt boyutlarında işleyen maddeler belirlenmiştir. İşlemeyen 8., 10., 14., 22., 23., 24., 25., 28., 32., 35., 36., 38., 39., 40., 43., 44., 46., 47., 48., 55., 62., 63., 64., 65., 67., 71. ve 75. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre; “*Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutunda 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 26., 27., 29., 30., 31., 33., 34., 37., 42. ve 45. maddeler yer alırken “*Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutunda 49., 50., 51., 52., 53., 54., 56., 57., 58., 59., 60. ve 61. maddeler, “*Giriş Etkinlikleri*” alt boyutunda 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 9., 11., 12. ve 13. maddeler, “*Genel Etkinlikler*” alt boyutunda 41., 66., 68., 69., 70., 72., 73., 74. ve 76. maddeler yer almıştır. Genel olarak kabul düzeyinin üzerinde yük değeri alamayan maddeler ile iki faktör arasındaki yük değerleri .1’den küçük olan toplam 27 madde işlemeyen maddeler olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin “*Giriş Etkinlikleri*” alt boyutunda 11 madde, “*Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutunda 17 madde, “*Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutunda 12 madde ve “*Genel Etkinlikler*” alt boyutunda 9 madde olmak üzere toplam 49 madde ile ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, katsayısının hesaplanmasında ölçeği oluşturan maddelere ait varyansların toplam puanlar varyansına bölünmesi esas alındığından, test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Ellez, 2012: 176). Buna göre, ölçeğe ilişkin

yapılan iç tutarlık hesaplamalarında, ölçeğin bir bütün iç tutarlık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de iç tutarlık katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” alt boyutu için .85, “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutu için .90, “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutu için .85, ve “*Genel Etkinlikler*” alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha (iç tutarlık) değerlerinin .70’ in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Carter, 1997, Akt: Bayram, 2009: 194). Bu sonuçlara göre, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin yeterli derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin geliştirilmesinde ve ölçek alt boyutlarını oluşturan faktörlerin belirlenmesinde, öz değeri 1.00’den büyük faktörlerin önemli faktörler olduğu dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2003: 119). Bu bağlamda dördüncü faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1’den büyük dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan faktörlerden birincisinin öz değeri 6.56, ikincisinin öz değeri 4.92, üçüncüsünün öz değeri 4.88 ve dördüncüsünün öz değeri 4.33 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliği bakımından bu değerler dikkate alındığında ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nde yer alan dört faktör, toplam varyansın 42.27’sini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise bu oranın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2003: 119). Ölçekteki birinci faktör varyansı % 13.39, birinci ve ikinci faktör varyansı % 23.44, birinci, ikinci ve üçüncü faktör varyansı % 33.40 birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktör varyansı % 42.27 oranında açıklamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanabilmesi için öncelikle Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. İzin dilekçesi Ek 4’te verilmiştir. Anket uygulama izni alındıktan sonra anket formları çoğaltılmış ve okullarda uygulanmıştır. Dağıtılan 670 adet anketin 633 tanesi geri dönmüştür. Bu durumda anketlerin geri dönüş oranı % 94.4 olarak belirlenmiştir. Geri dönen 633 anketten eksik veya hatalı doldurulan 44 anket geçersiz sayılarak 589 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda geri dönen anketlerin

geçerlilik oranı % 93.0 olarak, toplam uygulanan anket sayısı itibariyle analizlerde kullanılan anket sayısı oranı ise % 88.0 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 11 ve Tablo 12’de araştırmanın kapsamındaki okul türleri ile her okul türünde uygulanan anket sayıları, dönen anket sayıları ve dönüş oranlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 11. *Araştırma Kapsamındaki Okul Türleri İle Her Okul Türünde Uygulanan Anket Sayıları, Dönen Anket Sayıları ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.*

Okul Türü	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı
İlkokul	248	240	96.7
Ortaokul	228	213	93.4
Lise	194	180	92.7
Toplam	670	633	94.4

Tablo 12 . *Araştırma Kapsamına giren Okul Türleri İle Her Okul Türünde Değerlendirmeye Alınan Anket Sayıları, Dağıtılan Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı ve Dönen Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranına İlişkin Bilgiler.*

Okul Türü	Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı	Dönen Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı
İlkokul	226	91.1	94.1
Ortaokul	194	85.0	91.0
Lise	169	87.1	93.8
Toplam	589	88.0	93.0

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri, SPSS paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçek aracılığıyla toplanan verilerin gruplar arasında normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Elde edilen değerler, Kolmogorov-Smirnov tablo değerlerinden büyük olduğu için ölçekle toplanan veriler normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin

görüşlerinin kişisel özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-Testi, varyans analizi (ANOVA) ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddeler beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere “hiçbir zaman” için 1, “nadiren” için 2, “zaman zaman” için 3, “çoğu zaman” için 4, “her zaman” için 5 puan verilmiştir. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında
$$\text{Puan aralığı} = (\text{En yüksek değer} - \text{En düşük değer}) / 5$$
 yani $(5-1=4)$ $(4/5= 0.80)$ katsayısı esas alınmıştır. Ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar.*

Seçenekler		Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79	Düşük düzey	1.00-2.59
Nadiren	2	1.80-2.59		
Zaman zaman	3	2.60-3.39	Orta düzey	2.60-3.39
Çoğu zaman	4	3.40-4.19	Yüksek düzey	3.40-5.00
Her zaman	5	4.20-5.00		

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacı çerçevesinde kişisel bilgilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine etki eden kişisel faktörlere ilişkin bulgular, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin bulgular, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin bulgular ve Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sınıflandırılarak sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin çeşitli veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 14 ve Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	F	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	275	46.7
	Erkek	314	53.3
Yaş	21-30	256	43.5
	31-40	259	44.0
	41 ve üstü	74	12.5
Medeni Durum	Evli	375	63.7
	Bekar	214	36.3
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	219	37.2
	6-10 yıl	207	35.1
	11-20 yıl	134	22.8
	21 ve üstü	29	4.9
Alan	Sınıf	227	38.5
	Branş	362	61.5

Tablo 14’te araştırmaya katılan 589 öğretmen 275’inin (% 46.7) kadın, 314’ünün (% 53.3) erkek olduğu görölmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin hem kadınlar hem de erkekler tarafından tercih edilen bir meslek olduğunun göstergesi sayılabilir.

Araştırmanın uygulandığı öğretmenlerin 256’sı (% 43.5) 21-30 yaşlarındayken, 259’u (% 44.0) 31-40 yaşlarında, 74’ü (% 12.5) 41 ve üstü yaşlardadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin % 43.5’inin 21-30 arası yaşlara sahip oluşu gençlerin öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenliğin genç kuşaklar tarafından tercih edilen meslekler arasında yer aldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden evli olanların sayısı 375 (% 63.7), bekar olanların sayısı 214 (% 36.3)’tür.

Tablo 14’e göre öğretmenlerin 219’u (% 37.2) mesleki kıdeme sahipken, 207’si (% 35.1) 6-10 yıl, 134’ü (% 22.8) 11-20 yıl, 29’u (% 4.9) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 227 öğretmenin (% 38.5) sınıf öğretmeni, 362 öğretmenin (% 61.5) branş öğretmeni olduğu görölmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.

Kişisel Bilgiler	Değişkenler	F	Yüzde(%)
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fak.	403	68.4
	İlahiyat Fak.	48	8.1
	Fen Edebiyat Fak.	94	16.0
	Mühendislik Fak.	44	7.5
Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?	Evet	309	52.5
	Hayır	280	47.5
Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okudunuz mu?	Evet	440	74.7
	Hayır	149	25.3
Okul Türü	İlkokul	243	41.3
	Ortaokul	196	33.3
	Lise	150	25.5

Tablo 15’e göre öğretmenlerin 403’ünün (% 68.4) Eğitim Fakültesi mezunu, 48’inin (% 8.1) İlahiyat Fakültesi mezunu, 94’ünün (% 16.0) Fen Edebiyat Fakültesi mezunu ve 44’ünün (%7.5) Mühendislik Fakültesi mezunu olduğu görölmektedir. Bu durumda okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerden 309'u (% 52.5) sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almışken, 280'i (% 47.5) hizmet içi eğitim almamıştır.

Tabloda araştırmaya katılan 440 öğretmenin (% 74.7) sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuduğu, 149 öğretmenin ise (% 25.3) sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 243'ü ilkokullarda (% 41,3), 196'sı ortaokullarda (% 33.3), 150 si liselerde (% 25.4) görev yapmaktadır.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.

Okulun Eğitim Şekli	Normal Eğitim	221	37.5
	İkili Eğitim	368	62.5
Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcutları	30 ve 30' dan az	173	29.3
	31-40	310	52.6
	41 ve üstü	106	18.0
Sınıfta görsel teknoloji aletleri kullanıyor musunuz?	Evet	251	42.6
	Hayır	338	57.4

221 öğretmenin (% 37,5) görev yaptığı okulda normal eğitim yapılırken, 368 öğretmenin (% 62,5) görev yaptığı okulda ikili eğitim yapılmaktadır. Öğretmenlerin % 62.5'inin görev yaptığı okulda sabahçı-öğlenci şeklinde ikili eğitim olması okul-derslik sayısının yetersizliği ile açıklanabilir.

Tabloda 173 öğretmenin görev yaptığı okullardaki ortalama sınıf mevcutlarının 30 veya 30'dan az (% 29.3), 310 öğretmenin 31- 40 arası (% 52.6), 106 öğretmenin 41 ve üstü (% 18.0) olduğu görülmektedir. Bu veriler, eğitim öğretim etkinliklerinin büyük bir kısmının kalabalık sınıflarda gerçekleştiğini göstermektedir.

Öğretmenler sınıfta görsel teknoloji aletlerini (projeksiyon, akıllı tahta vs.) kullanıp kullanmamalarına ilişkin olarak 251'i (% 42.6) evet yanıtını verirken 338'i (% 57.4) hayır yanıtını vermiştir. Ulaş ve Ozan (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerinde bilgisayar teknolojilerini, internet temelli teknolojileri ve görsel-işitsel teknolojileri ise seyrek olarak kullandıkları, bu teknolojilerin kullanımında istenilen yeterliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin sınıfta teknolojik aletlerden yararlanmamaları, sınıflarda henüz yeterli teknolojik altyapının olmamasının yanında öğretmenlerin teknolojik imkânlardan yeteri kadar yararlanmadıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin tümünde ve “*Dersin Giriş Etkinlikleri*”, “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*”, “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” ve “*Derste Genel Etkinlikler*” alt boyutlarının yanı sıra Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin bütününde incelenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri göstergelerinin “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin analizleri sonucu elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Giriş Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.*

Dersin Giriş Etkinlikleri	\bar{X}	Ss
1. İşleyeceğim dersin özelliğine uygun olarak ders öncesi yeteri kadar hazırlık yaparım.	3.82	0.81
2.Öğrenme etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlarım.	4.21	0.69
3.Derste öğrencilerin yararlanacakları kaynaklar ile ders araç-gereçlerini hazırlarım.	4.01	0.77
4.Derse başlarken öğrencilerin o konuda neler bildiklerini önceden öğrenmeye çalışırım.	4.07	0.81
5.Bir önceki dersi özetler, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurmaya çalışırım.	4.18	0.75
6.Derse başlarken öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılımlarını sağlayacak bir başlangıç yaparım.	4.07	0.74
7.Öğrencilerin konuyu öğrenmeleri için merak ve güdülerini harekete geçiririm.	4.04	0.73
8.Sınıfta en uygun eğitim öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yaparım.	3.76	0.91
9.Dersin amaçları hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	4.16	0.75
10.Dersin hedeflerini belirler ve ön öğrenmelerle ilişkilendiririm.	4.01	0.81
11.Dersin başlangıcında derse hazırlayıcı etkinlikler yaparım.	3.85	0.81
Toplam	4.02	0.49

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri $\bar{X} = 3.76$ ile $\bar{X} = 4.21$ arasında değişmektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin; $\bar{X} = 4.21$ ile “Öğrenme etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlarım”, $\bar{X} = 4.18$ ile “Bir önceki dersi özetler, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurmaya çalışırım” ve $\bar{X} = 4.16$ ile “Dersin amaçları hakkında öğrencileri bilgilendiririm” maddeleri olduğu görülmektedir. Maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X} = 3.76$ ile “Sınıfta en uygun eğitim öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yaparım”, $\bar{X} = 3.82$ ile “İşleyeceğim dersin özelliğine uygun

olarak ders öncesi yeteri kadar hazırlık yaparım” ve $\bar{X} = 3.85$ ile “Dersin başlangıcında derse hazırlayıcı etkinlikler yaparım” maddeleri olduğu görülmektedir.

“Sınıfta en uygun eğitim öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yaparım” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin genellikle anlatım yöntemi ile geleneksel oturma düzeninde ders yapmayı tercih etmeleri ile açıklanabilir. Akın ve Koçak (2007) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,6’sında “Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme” becerisinin gözlenmediği bulgusunu elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması $\bar{X} = 4.02$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin *Dersin Giriş Etkinlikleri* alt boyutundaki becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu bulgu Adıgüzel (2013)’in yaptığı araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Tablo 18’de öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri göstergelerinin “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin analizleri sonucundaki bulgular gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Geliştirme Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.

Dersin Geliştirme Etkinlikleri	\bar{X}	Ss
1. Öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli sorularla öğrencileri düşünmeye yönlendiririm.	4.01	0.76
2. Konuyu güncel, açık ve anlaşılabilir örneklerle açıklarım.	4.27	0.70
3. Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendiririm.	4.25	0.70
4. Sorulan soruları yanıtlamaları için öğrencileri cesaretlendiririm.	4.32	0.71
5. Doğru yanıt buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu veririm.	4.16	0.72
6. Yanlış yanıtları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltirim.	4.38	0.69
7. Konuyu işlerken öğrencilerin düzeyine uygun tanım, kavram ve sözcükleri kullanırım.	4.29	0.68
8. Öğrencilerin derse katılımlarını sağlarım.	4.27	0.70
9. Öğrencilere karşı güler güzlü, sevecen, sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.	4.30	0.70
10. Eleştiriye açık olmaya çalışırım.	4.12	0.77
11. Öğrencilerin yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürüm.	3.95	0.81
12. Demokratik tutum ve davranışlara sahibim.	4.26	0.77
13. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörülü ve saygılı davranırım.	4.34	0.72
14. Öğrencilere tutarlı davranırım.	4.32	0.70
15. Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.	4.21	0.70
16. Özellikle önemli davranışları sıkça tekrar ederim.	4.24	0.73
17. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinlerim.	4.33	0.70
Toplam	4.23	0.47

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3.95$ ile $\bar{X} = 4.38$ arasında değiştiği görölmektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X} = 4.38$ ile “Yanlış yanıtları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltirim”, $\bar{X} = 4.34$ ile “Öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörölü ve saygılı davranırım” ve $\bar{X} = 4.33$ ile “Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinlerim” maddeleri olduğu görölmektedir. Maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X} = 3.95$ ile “Öğrencilerin yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürüm”, $\bar{X} = 4.01$ ile “Öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli sorularla öğrencileri düşünmeye yönlendiririm” ve $\bar{X} = 4.12$ ile “Eleştiriye açık olmaya çalışırım” maddeleri olduğu görölmektedir.

Tablo 18 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” boyutuna ilişkin belirtilen ifadelerin ortalamasının $\bar{X} = 4.23$ olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin *Dersin Geliştirme Etkinlikleri* alt boyutundaki becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu bulgu Adıgöznel (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 19’da öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri göstergelerinin “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin analizleri ile elde edilen veriler gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersin Sonuç Etkinlikleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.

Dersin Sonuç Etkinlikleri	\bar{X}	Ss
1. Dersin sonunda derste öğrendiklerini pekiştirici etkinlikler yaparım.	4.01	0.72
2 Ölçme aracı geliştirme ve süreç değerlendirme ilkelerinden yararlanırım.	3.89	0.80
3. Değerlendirmeyi öğrencilerin yanışlarını düzeltmek ve eksiklerini tamamlamak amacıyla yaparım.	4.15	0.73
4. Ölçme sonucunda yapılan hataları gösterip düzeltirim.	4.11	0.75
5. Dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiğini, hangi davranışları kazandığını kontrol ederim.	4.03	0.80
6. Dersin ne zaman biteceğini öğrencilere birkaç dakika önceden bildiririm.	3.43	1.08
7. Bütün öğrenciler sınıftan ayrıldıktan sonra sınıftan ayrılırım.	3.66	1.16
8. Öğrencilere katı sınırlamalar yerine alternatifler sunarım.	3.87	0.78
9. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirlerim.	3.99	0.91
10. Sınıfın, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye uygun bir ortam olmasını sağlarım.	4.11	0.75
11. Öğrencilerin yaratıcı olması için uygun ortam hazırlarım.	4.02	0.79
12. Sınıftaki her öğrenciyi ismiyle hitap ederim.	4.29	0.84
Toplam	3.97	0.53

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerlerinin $\bar{X} = 3.43$ ile $\bar{X} = 4.29$ arasında değiştiği görülmektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X} = 4.29$ ile “Sınıftaki her öğrenciye ismiyle hitap ederim”, $\bar{X} = 4.15$ ile “Değerlendirmeyi öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek ve eksiklerini tamamlamak amacıyla yaparım”, $\bar{X} = 4.11$ ile “Ölçme sonucunda yapılan hataları gösterip düzeltirim” ve yine $\bar{X} = 4.11$ ile “Sınıfın, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye uygun bir ortam olmasını sağlarım” maddeleri olduğu görülmektedir. Maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X} = 3.43$ ile “Dersin ne zaman biteceğini öğrencilere birkaç dakika önceden bildiririm”, $\bar{X} = 3.66$ ile “Bütün öğrenciler sınıftan ayrıldıktan sonra sınıftan ayrılırım” ve $\bar{X} = 3.87$ ile “Öğrencilere katı sınırlamalar yerine alternatifler sunarım” maddeleri olduğu Tablo 19’da görülmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip maddenin “Sınıftaki her öğrenciye ismiyle hitap ederim” maddesi olması sınıf içi iletişimde önemli olan bu beceriye öğretmenlerin büyük bir kısmının sahip olduğunu göstermektedir. Akın ve Koçak (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %56,4 “Öğrencilere adıyla seslenme” şeklinde ifade edilen davranışın “çok iyi” düzeyde gözlemlendiği sonucu ortaya çıkarken, Doğan Burç (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıftaki her öğrenciyi ismen tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 3.97$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin *Dersin Sonuç Etkinlikleri* alt boyutundaki becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri söylenebilir. Benzer bulgu Adıgüzel (2013)’in yaptığı araştırmanın bulguları arasında da yer almaktadır.

Tablo 20’de öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri göstergelerinin dördüncüsü olan “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Dersteki Genel Etkinlikler Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Dersteki Genel Etkinlikler	\bar{X}	Ss
1. Dersin akışını bozabilecek gürültüyü önlerim.	4.20	0.74
2 Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparım.	4.31	0.69
3. Sınıfın tamamını görüş alanında tutarım.	4.28	0.71
4. Etkinlikler esnasında sınıfın tamamını dolaşırım.	4.30	0.71
5. Sınıfta öğrenciler tarafından hissedilen sürekli bir düzenin varlığına vurgu yaparım.	4.10	0.75
6. Olası istenmeyen davranışlara karşı önlem alırım.	4.13	0.73
7. Öğrencilerin problemleri için çözümler üretirim.	4.14	0.71
8. Sınıf kurallarına uyulmasını sağlarım.	4.25	0.67
9. Sınıf temizliğine özen gösteririm.	4.38	0.72
Toplam	4.23	0.47
Dört Alt Boyutun Genel Toplam	4.12	0.42

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerlerinin $\bar{X} = 4.10$ ile $\bar{X} = 4.38$ arasında değişmektedir. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X} = 4.38$ ile “Sınıf temizliğine özen gösteririm”, $\bar{X} = 4.31$ ile “Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparım”, $\bar{X} = 4.30$ ile “Etkinlikler esnasında sınıfın tamamını dolaşırım” maddeleri olduğu görülmektedir. Maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X} = 4.10$ ile “Sınıfta öğrenciler tarafından hissedilen sürekli bir düzenin varlığına vurgu yaparım” ; $\bar{X} = 4.13$ ile “Olası istenmeyen davranışlara karşı önlem alırım” ve $\bar{X} = 4.14$ ile “Öğrencilerin problemleri için çözümler üretirim” maddeleri olduğu görülmektedir.

“Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparım” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip ikinci madde olması öğretmenlerin iletişim becerilerinin olumlu bir göstergesi sayılabilir. Bu görüş Günay (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu bulgusunu desteklemektedir. Akın ve Koçak (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %37,9’unda “Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği” şeklinde ifadesini bulan ve sınıf yönetiminin iletişim boyutunu ilgilendiren becerinin “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ‘*Dersteki Genel Etkinlikler*’ boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 4.12$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin *Dersin Sonuç Etkinlikleri* alt boyutundaki becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	\bar{X}	Ss
Sınıf Yönetimi Becerileri	589	4.12	0.42
Giriş Etkinlikleri Alt Boyutu	589	4.02	0.49
Geliştirme Etkinlikleri Alt Boyutu	589	4.23	0.47
Sonuç Etkinlikleri Alt Boyutu	589	3.97	0.53
Genel Etkinlikler Alt Boyutu	589	4.23	0.47

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.12$ olduğu Tablo 21’de görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yalçınkaya ve Tonbul (2002) sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin “iyi” (3.18) düzeyde olduğunu, Akkaya Çelik (2006) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğunu, Babaoğlu ve Korkut (2010) sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi beceri algılarının genel olarak “iyi” (3.14) düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Tablo 21’de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.02$, “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.23$, “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 3.97$, “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.23$ aritmetik ortalamayla gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarına ilişkin becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri şeklinde açıklanabilir. Öğretmenlerin $\bar{X} = 4.23$ puan ortalaması ile en yüksek düzeyde *Dersin Geliştirme Etkinlikleri* ve *Dersteki Genel Etkinlikler* alt boyutlarındaki becerilere, $\bar{X} = 3.97$ puan ortalaması ile en düşük düzeyde ise *Dersin Sonuç Etkinlikleri* alt boyutundaki becerilere sahip oldukları görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusundaki görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede; aritmetik

ortalama, standart sapma, t-Testi, varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma, görev yapılan okulun türü, görev yapılan okulun eğitim şekli, görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları, sınıfta görsel teknoloji kullanma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği çeşitli istatistikî tekniklerle belirlenerek yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	275	4.12	0.41	587	-0.103	0.918
Erkek	314	4.12	0.42	579.812		

Tablo 22’deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(587) = -0.103$; $p > .05$]. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri hem kadın öğretmenlerde hem de erkek öğretmenlerde aynı puan ortalamasına $\bar{X}=4.12$ sahiptir. Buna göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazında öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin farklı bulgular bulunmaktadır.

Özay Köse (2010), Şahin ve Altunay (2010), Zengin Bağcı (2010), Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) ve Gülünay Sivri (2012) sınıf yönetimi becerilerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanında Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Akkaya Çelik (2006), İlgar (2007), Ayar ve Arslan (2008), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Ortaya çıkan bulgulara göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri aynı düzeyde olması son yıllarda kadınların her alanda

erkeklerle rekabet eder duruma gelmeleri ve birçok alanda erkek egemenliğinden uzaklaşılması ile açıklanabilir. Ayrıca günümüzde kadınların ev ve aile yönetiminde daha fazla sorumluluk üstlendikleri, bu durumun iş yaşamında da yaşandığı, kadınların girişimcilik, iş başarma, sorumluluk, liderlik ve yöneticilik özelliklerinin geliştiği ileri sürülebilir. Çelikten (2004) kadın öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yerleri ve başarılarının yadsınamayacağı, uygun zemin oluşturulduğu takdirde kadınların yöneticilik görevlerinde de aynı başarıyı sergileyecekleri görüşündedir.

Tablo 23'te Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Yaş” değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 23. Yaş Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları.

Değişken	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark	
Yaş	20-30	256	4.14	0.39	G. Arası	0.359	2	0.998	0.369	-
	31-40	259	4.09	0.43	G. İçi	105.507	586			
	41 ve üstü	74	4.13	0.47	Toplam	105.867	588			
	Toplam	589	4.12	0.42						

$p > 0.05$

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(2)= 0.998 $p > 0.05$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre aritmetik ortalamaları $\bar{X}=4.09$ ile $\bar{X}= 4.14$ arasında değişmektedir. Bu verilere göre 20-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının $\bar{X}=4.14$, 41 ve üstü yaşlarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının $\bar{X}=4.13$, 31-40 yaşları arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının $\bar{X}=4.09$ olduğu görülmektedir. Buna göre kadın her üç yaş grubundaki öğretmenler de sınıf yönetimi beceri davranışlarını “çoğu zaman” gerçekleştirmektedirler. Bu sonuçlara göre her üç yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Zengin Bağcı (2010), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları araştırmalarda bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Medeni Durum*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. *Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evli	375	4.15	0.41	587	2.492	0.013
Bekar	214	4.06	0.43	429.978		

Tablo 24’teki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri *medeni durum* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(587) = 2.492; p < .05$]. Evli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=4.15$, bekâr öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=4.06$ olduğundan bu farklılığın evli öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Buna göre evli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, bekar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer bulguyu İlgar (2007) yaptığı çalışmasında elde etmiştir.

Evli olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olması ev, aile yönetimi, çocuk yetiştirme gibi faktörlerin etkisi ile açıklanabilir. Ev ve aile yönetiminde tecrübe kazanan bir öğretmenin bu tecrübelerini sınıf yönetimine de yansıtabileceği, ayrıca anne ya da baba olan bir öğretmenin de öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını daha kolay anlayabileceği düşünülebilir. Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken (2005) tarafından yapılan araştırmada evli öğretmenlerin motivasyonlarının bekârlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyonlarının bekâr öğretmenlere göre yüksek düzeyde olması onların sınıf yönetimi becerilerini de olumlu etkileyebileceği ileri sürülebilir.

Tablo 25’te Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Mesleki Kıdem*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 25. *Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları.*

Değişken	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark	
Mesleki Kıdem	0-5	219	4.13	0.38	Gruplar	2.081	3	3.909	0.009	2-4
	6-10	207	4.06	0.45	Arası					
	11-20	134	4.14	0.41	Grup	103.786	585			
	21 ve üstü	29	4.32	0.44	İçi					
	Toplam	589	4.12	0.42	Toplam	105.867	588			

p> 0.05

Tablo 25'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin *mesleki kıdem* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin *mesleki kıdem* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [F(3)= 3.909; p< 0.05] .

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin *mesleki kıdem* değişkenine göre aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=4.06$ ile $\bar{X}=4.32$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının en yükseği $\bar{X}=4.32$ aritmetik ortalama ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerde mevcut olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}=4.14$ aritmetik ortalama ile mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler, $\bar{X}=4.13$ aritmetik ortalama ile mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ve $\bar{X}=4.06$ aritmetik ortalama ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin aylık okunan *mesleki kıdem* değişkenine göre göstermiş olduğu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farkın mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=4.32$, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=4.06$ olduğundan bu farkın mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Buna göre Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden daha yüksek düzeydedir.

Benzer şekilde Yeşilyurt ve Çankaya (2008) yaptıkları araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, genel olarak daha alt kıdeme sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından daha üst düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Yine Gülünay ve Sivri (2012) tarafından yapılan çalışmada 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. İlgar (2007) tarafından yapılan çalışmada da 26 yıl ve üzeri grubun puanları ile diğer gruplar arasında 26 yıl ve üzeri deneyimliler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda tecrübeli olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca meslekte 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha iyimser oldukları, bu yaş grubundaki öğretmenlerin büyük bir kısmının anne- baba olduklarından yola çıkarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan tecrübeli öğretmenlerin sınıfta yaşanan bazı istenmeyen davranışları görmezden geldikleri, genç öğretmenlerin bir otorite kurmaya çalıştıkları dolayısıyla istenmeyen davranışları daha az görmezden geldikleri ileri sürülebilir. Smith ve Laslett (1996: 35)'e göre genç öğretmenler, istenmeyen davranışları görmezden geldiklerinde zayıf öğretmen olarak tanınacakları endişesi taşıyabilirler.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “Alan” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Alan Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

	N	X	Ss	Sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	227	4.13	0.44	587	0.458	0.647
Branş Öğretmeni	362	4.11	0.41	452.643		

Tablo 26’deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(587) = .458$; $p > .05$]. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.13$, branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.11$ olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ile branş öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puanların aritmetik

ortalamları birbirine çok yakındır. Bu durumda hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu konuda alan yazında farklı araştırmalar mevcuttur. İzci (1999), Zengin Bağcı (2010), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak Akkaya Çelik (2006), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Şahin ve Altunay (2010), Gülünay Sivri (2012) yaptıkları çalışmalarda ise sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Bu çalışmaların tümünde farklılığın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 27’de Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Mezun Olunan Fakülte*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 27. *Mezun Olunan Fakülte Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları.*

Değişken	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark	
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	403	4.12	0.42	Gruplar	2.239	3	4.214	0.006	1-4
	İlahiyat	48	4.15	0.37	Arası					2-4
	Fen Edebiyat	94	4.17	0.36	Grup	103.627	585			3-4
	Mühendislik	44	3.91	0.55	İçi					
	Toplam	589	4.12	0.42	Toplam	105.867	588			

$p > 0.05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin *mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin *mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [F(3)= 4.214; $p < 0.05$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin *mezun olunan fakülte* değişkenine göre aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=3.91$ ile $\bar{X}= 4.17$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının en yükseği $\bar{X}=4.17$ aritmetik ortalama ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerde mevcut olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}=4.15$ aritmetik ortalama ile İlahiyat Fakültesi mezunu olan

öğretmenler, $\bar{X}=4.12$ aritmetik ortalama ile Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ve $\bar{X}=4.12$ aritmetik ortalama ile Mühendislik Fakültesi mezunu olan öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin *mezun olunan fakülte* değişkenine göre göstermiş olduğu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farkın Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesi mezunu olan öğretmenler, İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesi mezunu olan öğretmenler ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesi mezunu olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında Mühendislik Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin diğer fakültelerden (İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak İzci (1999), İlgar (2007), Şahin ve Altunay (2010), Zengin Bağcı (2010), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin *mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır.

Bu sonuç oldukça dikkat çekicidir. Genel beklenti öğretmen yetiştiren fakülte olması nedeniyle Eğitim Fakültelerinin lehine bir sonucun çıkmasıdır. Eğitim fakültesinin yanında İlahiyat ve Fen Edebiyat fakültelerinin lehine de farklılık çıkması, İlahiyat ve Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin almış oldukları pedagojik formasyon eğitimleri ile sınıf yönetimi beceri düzeylerine önemli katkılar sağlandığı ileri sürülebilir. Ayrıca İlahiyat ve Fen Edebiyat mezunlarının daha çok liselerde görev yaptığı düşünülürse, bu durum liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin nispeten yüksek düzeyde olması ile ilişkilendirilebilir. Mühendislik Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin düşük olması, bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili herhangi bir eğitim almadan öğretmen olarak göreve başlamalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu öğretmenlere hizmet içi eğitimler aracılığıyla 2-3 aylık sürede verilen pedagojik formasyon eğitimlerinin yeterli düzeyde olmadığı bir göstergesi sayılabilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Sınıf Yönetimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. *Sınıf Yönetimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	309	4.13	0.44	587	0.709	0.479
Hayır	280	4.11	0.40	586.964		

Tablo 28'deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri *sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(587) = 0.709$; $p > .05$]. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.13$, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.11$ olarak belirlenmiştir. Bu durumda hem sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin hem de sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı bir farka ulaşamamasını desteklemektedir. Ancak Zengin Bağcı (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusunu saptamıştır. Söz konusu farklılık hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili konularda hizmet içi eğitimlere katılmaları, onların sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ancak sınıf yönetimi ile ilgili konularda hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin aynı olması, hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimi üzerinde de çok da belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimlerinin nitelikli olmaması, bu eğitimlere ihtiyacı olan öğretmenlerin katılmaması, eğitimlere katılan öğretmenlerin yeterli ölçüde faydalanmadıkları ve bu eğitimlerin öğretmenler tarafından çoğu zaman ek bir görev olarak değerlendirilmesi ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. *Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	X̄	Ss	Sd	t	p
Evvet	440	4.16	0.40	587	3.827	0.000
Hayır	149	4.00	0.46	230,400		

Tablo 29'daki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri *sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(587) = 2.532$; $p < .05$]. Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.16$, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.00$ olduğundan, bu farklılık sınıf yönetimi becerileri sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumalarının herhangi bir zorunluluk veya bir beklenti içermemesi, kendi istekleriyle sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmek amacıyla kitap okumalarının, onların sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkılar sağladığı ileri sürülebilir.

Tablo 30'da öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*görev yapılan okulun türü*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 30. *Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.*

Değişken	N	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark
İlkokul	243	4.14	0.44	G. Arası	1.021	2	2.853	0.058	-
Okul Türü	Ortaokul	196	4.06	0.41	G. İçi	104.845	586		
	Lise	150	4.15	0.40					
	Toplam	589	4.12	0.42	Toplam	105.867	588		

$p > 0.05$

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin *görev yapılan okul türü* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin *görev yapılan okul türü* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [$F(2) = 2.853$; $p > 0.05$].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin *görev yapılan okulun türü* değişkenine göre aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=4.15$ ile $\bar{X}= 4.06$ arasında değiştiği

görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının en yükseği $\bar{X}=4.15$ aritmetik ortalama ile liselerde görev yapan öğretmenlerde mevcut olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}=4.14$ aritmetik ortalama ile ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve $\bar{X}=4.06$ aritmetik ortalama ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Görev Yapılan Okulun Eğitim Şekli*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. *Okulun Eğitim Şekli Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Normal Eğitim	221	4.17	0.35	587	2.532	0.012
İkili Eğitim	368	4.08	0.45	546.192		

Tablo 31’deki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri *görev yapılan okulun eğitim şekli* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(587) = 2.532; p < .05$]. Normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.17$, ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{X}=4.08$ olduğundan, sınıf yönetimi becerileri normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olması bu okullarda teneffüs sürelerinin daha fazla olması, yemek aralarının olması, sosyal aktivitelere daha çok katılım imkânının olması gibi nedenlerle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha fazla dinlenmeleri, stres atmaları ve deşarj olmaları ile açıklanabilir. Şahin (2007)’e göre ikili öğretim, derslik eksikliği nedeniyle zorunlu olarak yapılmakta, ders zamanını sıkıştırmakta, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders aralarında yeterli oranda dinlenememelerine neden olmaktadır.

Tablo 32’de öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Görev Yapılan Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcutları*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 32. Ortalama Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.

Değişken	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Fark	
	30 ve 30'dan az	174	4.12	0.42	G. Arası	0.113	2	0.313	0.731	-
Sınıf Mevcudu	31-40	309	4.13	0.44	G. İçi	105.753	586			
	41 ve üstü	106	4.09	0.35	Toplam	105.867	588			
	Toplam	589	4.12	0.42						

p> 0.05

Tablo 32'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin *görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır [F(2)= .313; p> 0.05] .

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin *görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları* değişkenine göre aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=4.13$ ile $\bar{X}=4.09$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puan ortalamalarının en yükseği $\bar{X}=4.13$ aritmetik ortalama ile sınıf mevcudu 31-40 olan okullarda görev yapan öğretmenlerde mevcut olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}=4.12$ aritmetik ortalama ile sınıf mevcudu 30 ve 30' dan az olan okullarda görev yapan öğretmenler ve $\bar{X}=4.09$ aritmetik ortalama ile sınıf mevcudu 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte, ortalama sınıf mevcutları 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ortalama sınıf mevcutları 41' den az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden nispeten daha düşük düzeydedir. Ortalama sınıf mevcutları 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin düşük olması; sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin öğrencileri tanınmasının güçleşmesi, tüm öğrencilerin derse katılımının sağlanamaması, farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanamaması, öğretmenin kendini sınıf yönetimi becerileri konusunda yetersiz hissetmesi ile açıklanabilir.

Güven Cevher (2005), Zengin Bağcı (2010), Özgan, Yiğit, Aydın, ve Küllük (2011) ve Gülünay Sivri (2012)'nin yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak Yalçınkaya ve Tonbul (2002), İlgar (2007)'ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim

becerileri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, sınıf mevcudu az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Sınıfta Görsel Teknoloji Aletlerinin (projeksiyon, akıllı tahta vs.) Kullanılması*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. *Sınıfta Görsel Teknoloji Aletlerinin Kullanılması Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	251	4.16	0.42	587	1.872	0.062
Hayır	338	4.09	0.41	530.656	1.865	

Tablo 33’teki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin *sınıfta görsel teknoloji aletlerinin (projeksiyon, akıllı tahta vs.) kullanılması* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(587) = 1.872$; $p > .05$]. Sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama $\bar{X} = 4.16$, kullanmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama $\bar{X} = 4.09$ olarak tespit edilmiştir. Anlamlı bir fark oluşturmamakla beraber sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nispeten daha yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Öğretmenin öğrenciye izlettireceği fotoğraf, slayt, video, ses kaydı veya akıllı tahta etkinliği sürekli aynı yöntem ve tekniklerden sıkılan öğrencilerin ilgisini çekebilir, onları motive edebilir, onların istenmeyen davranışlar sergilemelerini engelleyebilir. Bu durumda öğretmenlerin sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullandıklarında sınıf yönetimini konusunda daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir. Strickland, Salzman ve Harris (2000) teknolojinin öğrenme-öğretme ortamına entegre edilmesinin sağladığı yararların sadece öğretmenin teknolojiyi kullanma becerisiyle değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmesindeki artışla de kendini göstereceği görüşündedirler.

4.4. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. *Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.*

	N	\bar{X}	Ss
Sınıf Yönetimi Becerileri	403	4.12	0.42
Giriş Etkinlikleri Alt Boyutu	403	4.02	0.50
Geliştirme Etkinlikleri Alt Boyutu	403	4.23	0.47
Sonuç Etkinlikleri Alt Boyutu	403	3.98	0.51
Genel Etkinlikler Alt Boyutu	403	4.25	0.47

Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ortalamasının $\bar{X} = 4.12$ olduğu Tablo 34’te görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Buna göre Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011)’in yaptıkları araştırmada benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 34’te Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin *Dersin Giriş Etkinlikleri* alt boyutunda $\bar{X} = 4.02$, “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.23$, “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 3.98$, “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.25$ ortalamayla gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarına ilişkin becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri şeklinde açıklanabilir. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin $\bar{X} = 4.25$ ortalama ile en yüksek düzeyde “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutlarındaki becerilere, $\bar{X} = 3.98$ ortalama ile en düşük düzeyde “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutundaki becerilere sahip oldukları görülmektedir.

4.5. Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. *Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.*

	N	\bar{X}	Ss
Sınıf Yönetimi Becerileri	186	4.10	0.43
Giriş Etkinlikleri Alt Boyutu	186	4.01	0.47
Geliştirme Etkinlikleri Alt Boyutu	186	4.24	0.47
Sonuç Etkinlikleri Alt Boyutu	186	3.93	0.56
Genel Etkinlikler Alt Boyutu	186	4.19	0.49

Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.10$ olduğu Tablo 35'te görülmektedir. Bu durum diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini “çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Buna göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 35'te diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “*Dersin Giriş Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.01$, “*Dersin Geliştirme Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.24$, “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutunda $\bar{X} = 3.93$, “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutunda $\bar{X} = 4.19$ aritmetik ortalamayla gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarına ilişkin becerileri “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri söylenebilir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin $\bar{X} = 4.24$ puan ortalaması ile en yüksek düzeyde “*Dersteki Genel Etkinlikler*” alt boyutlarındaki becerilere, $\bar{X} = 3.93$ puan ortalaması ile en düşük düzeyde “*Dersin Sonuç Etkinlikleri*” alt boyutundaki becerilere sahip oldukları görülmektedir.

4.6. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “*Eğitim Fakültesi Mezunu Olma*” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucu elde edilen veriler Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. *Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

Değişken		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Eğitim Fakültesi Mezunu	Evet	403	4.12	0.42	587	0.520	0.603
Olma	Hayır	186	4.10	0.43	353.673		

Tablo 36'daki verilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri *Eğitim Fakültesi mezunu olma* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(587) = .520$; $p > .05$]. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 4.12$, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 4.10$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akkaya Çelik (2006) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitimi alma durumu ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde İlgar (2007) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanlarının formasyon belgesine sahip olma değişkenine göre incelemiş, formasyon eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlamamıştır. Yine aynı çalışmada sınıf yönetimi becerileri puanlarının formasyon süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve formasyon süresi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu durumda, öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren fakülteler olan eğitim fakültelerinden mezun olup öğretmen olarak görev yapmaları ile diğer fakültelerden mezun olduğu halde pedagojik formasyon eğitimi alıp öğretmen olarak görev yapmalarının, sınıf yönetimi konusunda belirleyici bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin büyük bir kısmının özellikle Fen Edebiyat Fakültesi ve İlahiyat Fakültesini, öğretmen olmak amacıyla tercih etmeleri ile açıklanabilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesinde, toplanan veriler üzerinde yapılan tüm istatistiki analizler sonucunda ulaşılan değerler ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Geçerli ve güvenilir olarak geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca, geliştirilen bu ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin onların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemede kullanılabilir yeterlidir.

5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 589 öğretmene uygulanarak bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; cinsiyet, yaş, branş, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma, görev yapılan okulun türü, görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları ve sınıfta görsel teknoloji aletlerinin (projeksiyon, akıllı tahta vs.) kullanılması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve görev yapılan okulun eğitim şekli açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri birbirine çok yakındır. Hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeydedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemekle beraber, 20-30 yaşları arasındaki öğretmenlerde en yüksek düzeydeyken, 31 ve üstü yaşlarındaki öğretmenlerde daha düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık evli öğretmenlerin lehinedir. Evli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık görülmektedir. Bu farkın mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenleri ile hem de branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı şekilde farklılık görülmektedir. Bu farklılık, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine, İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenler ile Mühendislik Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehinedir. Mühendislik Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri diğer fakültelerden (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hem de sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri aynı ve yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık görülmektedir. Bu farklılık sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin lehinedir. Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık göstermemekle birlikte ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ilkökul ve lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine göre nispeten daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri görev yapılan okulun eğitim şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre normal eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri görev yapılan okuldaki ortalama sınıf mevcutları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık göstermemekle birlikte ortalama sınıf mevcutları 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ortalama sınıf mevcutları 41' den az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden nispeten daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanan öğretmenlerin hem de sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte sınıfta görsel teknoloji aletlerini kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir.

5.1.3. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda diğer fakültelerden (İlahiyat Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi) mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

5.1.5. Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin birbiriyle aynı ve yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği araştırılıp ve buna yönelik programlar hazırlanabilir. Üniversite ile okulların daha yakın işbirliği içinde olması, öğretmenlerin niteliklerini arttırmaya yönelik eğitimin bu işbirliği içinde verilmesi önerilebilir.
- Araştırmanın mesleki kıdem ile ilgili bulgusuna yönelik; mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bu tecrübelerini kıdemi az olan öğretmenlere aktarmaları sağlanabilir.

- Araştırmanın mezun olunan fakülte ile ilgili bulgusuna yönelik; diğer fakültelerden mezun olanların öğretmen olarak görev yapmalarına imkan verilse bile, bu mezunlara verilecek olan pedagojik formasyon eğitiminin daha nitelikli olması sağlanabilir.
- Araştırmanın hizmet içi eğitim alma ile ilgili bulgusuna yönelik; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitimlerin sistemli, etkili ve verimli olması için düzenlenmeler yapılması. bu eğitimlerin içeriği ve süresinin yeniden düzenlenmesi, eğitimlerin kalitesi ile ilgili çalışmaların ve denetimlerin arttırılması önerilebilir.
- Araştırmanın sınıf mevcutları ilgili bulgusuna yönelik; sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmak amacıyla okul sayılarının arttırılması gerektiği önerilebilir.
- Araştırmanın okulun eğitim şekli ilgili bulgusuna yönelik okul sayıları arttırılarak ikili eğitimden normal eğitime geçilmesi ile ilgili düzenlemeler yapılması önerilebilir.
- Araştırmanın öğretmenlerin sınıfta görsel teknolojiyi kullanmaları bulgusuna yönelik sınıflarda bilgisayar, projeksiyon, internet, akıllı tahta gibi teknolojik aletlerinin arttırılması ve öğretmenlerin bu aletleri kullanmaları sağlanabilir.
- Araştırmanın sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ilgili bulgusuna yönelik öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi ve sınıf yönetimi için hazırlanmış kitapları, dergileri ve bilimsel araştırmaları okumaları teşvik edilebilir.

5.2.2 Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Araştırmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Aynı konuda nitel yöntemler kullanılarak daha farklı bulgular elde edilebilir.
- Eğitim Fakülteleri ve öğretmenliğe kaynaklık eden diğer fakültelerin farklılıkları nitel yöntemlerle incelenebilir.
- Farklı branşlardaki öğretmenlerle sınıf yönetimi konusunda yeni araştırmalar yapılabilir.
- Farklı bölgelerde ve illerde yeni araştırmalar yapılabilir ya da mevcut araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılabilir.
- Bu araştırmada daha çok sınıf içi yönetim becerileri dikkate alınmıştır. Okulların sosyo-ekonomik çevrelerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2011). *Pedagojik Formasyon Programlarının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 03.02.2014 tarihinde erişildi.
- 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. (2005). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya). 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 353-370.
- Akkaya Çelik, N. (2006). “İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, N. (2001). “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar.” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf İçi Kurallar. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). 1.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 326-335.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Mikro Dizgi.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi-Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Konya: Mikro Yayınları.
- Arıca, T. (2011). Sınıf İçi Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Musa Gürsel). 3.Baskı. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Aslan, B. (1990). *Eğitim Yönetimi*, Ankara.

- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: Leyla Küçükahmet). 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. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*, 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. *Sınıf Yönetim*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baba, M. ve Güven, E. (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Babaoğlan, E. (2008). Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri. *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetim*, (Editör: Mustafa Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balay, R. (2012). *2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (1998). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baloğlu, N. (2001), *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Baran Ofset.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). “İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların Ve Sorunların Araştırılması.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 10. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Battal, N., Yurdakul, B. ve Sahan, H. (1997). “Farklı Branşlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar.” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Bayrak, C. ve Bahadır E. (2005). Sınıfta Grup Etkileşimi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya.) 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, 2. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boz, İ. (2002). *Sınıf Yönetme Sanatı*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Bulut, İ. ve Oral, B. (2011). “Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları.” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-18.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2003), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El kitabı*, 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2010). “Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2012). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. K. (2011). “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması.” *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 269-279.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çakmak, M. (2011). Sınıfta Kurallar Geliştirme ve Uygulama. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çalık, Temel. (2002). Sınıf Yönetimi Özellikleri. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Leyla Küçükahmet). 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, K. (2011). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran). 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012 a). *Okul Kültürü ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012 b). *Sınıf Yönetimi*, 6.baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, M. (2004). “Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayser İli Örneği.” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çetin, F. (2009). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları.” *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 58-64
- Çınar, İ. (2003). “İlköğretime Öğretmen Yetiştirme.” *Eğitim Dergisi*, 2.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri.” *Bilig Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*, 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci G. (2010). “Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri.” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Demirtaş, H. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, S. (1998). *Farklı Branşlardan Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Programlarına İlişkin Görüşleri*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri

Kongresinde Sunulan Bildiri. Konya, 09-11 Eylül. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 03.02.2014 tarihinde erişildi.

Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).

Doğan Burç, E. (2006). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). “Öğrenmede Güdülenme.” *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

Dönmez, B. (2002). Bir Eğitim Kurumu Olarak Okul. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Yüksel Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekici, G. (2002). Öğretim Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekici, G. (2004). “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 50-60.

Ekici, G. (2011). Zaman Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2003). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri.” *Milli Eğitim Dergisi*, 158. <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler> adresinden 11.01.2014 tarihinde erişildi.

Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2006). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi.” *İlköğretim Online*, 5(2), 110-122. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 11.12.2013 tarihinde erişildi.

Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2007). “Öğretme Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.

Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). “Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik

- Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları.” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Ellez, A. M. (2012). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Editör: Abdurrahman Tanrıöğen). 3.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (2011). Sınıfta Güdüleme. *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*, (Editör: Hüseyin Kıran). 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi; Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, 7.baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkın Yayınları.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım, Yayım, Dağıtım A.Ş.
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları.” *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 45.
- Ergün, M. ve Yüksel, A. (2006). İstenmeyen Öğrenci davranışları ve Çözüm Yolları. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erişen, Y. (2011). Sınıfta Öğretim Liderliği. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Erjem, Y. (1998). “Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak Pedagojik Formasyon Programı Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 151-164.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 12
- Erkılıç, T. A. (2011). Zaman Yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran). 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Yüksel Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş*, Ankara.

- Güçlü, N. (2002). Sınıfta İletişim. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Leyla Küçükahmet). 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülünay Sivri, D. (2012). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Ana Bilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Programı, Ankara.
- Günay, K. (2003). “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/tez> adresinden 18.4.2014 tarihinde erişildi.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). “Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 419-446.
- Güneş, H. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Güdülenme (Motivasyon). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*, (Editör: Mustafa Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). “Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*, 4.baskı. Konya: Mikro Yayınları.
- Halis, İ. (2003). Modern Toplumda Okul ve Sınıf. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Ömer Üre) 1. Basım, Ankara: Mikro Yayınları.
- Höşgörür, V. (2002). “Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım.” *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Hoşgörür, V. (2005). İletişim. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya). 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). “Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

- İlgar, L. (2007). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A., Sevinç, S. ve Arı, E. (2013). “Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Çağdaş Öğretmen Algıları.” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2).
- İmer, G. (2000). Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Ortam Yaratma. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İpek, C. (1999). “Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İpek, C. ve Balay, R. (2010). “Sınıf Yönetimi Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İstenmeyen Davranışlara Müdahale Biçimleri Üzerindeki Etkisi.” *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3).
- İpek, C., Yarar Kaptan, S. ve Şengül, A. (2012). *Sınıf Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Programlarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz- Yeterlik İnançları ve Metafor Algıları*, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Rize, 24-26 Mayıs. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 03.02.2014 tarihinde erişildi.
- İsmail, K. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Editör: Abdurrahman Tanrıoğen). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İzci, E. (1999). “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Kara, Z. (2000). “Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Konusunda Yetiştiren İçerik ve Yöntemlerimiz Neler Olmalıdır?” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 226-239.
- Karaçalı, A. (2006). “Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Editör: Abdurrahman Tanrıoğen). 3.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kartal, S. (2009). "Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan ğretmenlerin Eğitim rgtlerindeki Değerlere Uyumları." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 283-293.
- Kartal, T. ve Afacan, . (2012). "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan ğretmen Adaylarının ğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kavcar, C. (2002). "Cumhuriyet Döneminde Dal ğretmeni Yetiştirme." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kaya, E., Haruroğlu, Y., Keser, S. ve Horoz, A.(2011). "Fen Edebiyat Fakültesi ğrencilerine Verilen Formasyon Hakkına Eğitim Fakültesi ğrencilerinin Bakışı." *Eastern Geographical Review*. 16(26), 213-222.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kılbaş Köktaş, ř. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 1.baskı. Adana : Nobel Kitabevi.
- Kızıloluk, H. (2001). "Sınıf Ortamında ğretmen ğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının ğrenme zerindeki Etkileri." *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 151-159.
- Komitoğlu, D. (2009). "Sınıf ğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik zellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen Davranışların nlenmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya). 1.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, . ve Aktaş, M. (2013). "ğretmen Adaylarının Kişilik Tipleriyle Sınıf Yönetimi Profilleri Arasındaki İlişkisinin Değerlendirilmesi." *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-2199.
- Küçükahmet, L. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Külahoğlu, . (2003). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: Leyla Küçükahmet). 3.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Szluğ*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Okutan, M. (2002). Disiplin Problemlerinin Sürekliliği. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). 1.baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Oliver, R. M and Reschly, D. J. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development*. TQ Connection Issue Paper.
- Oral, B. (2000). “Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*, 148. <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler> adresinden 24.3.2014 tarihinde erişildi.
- Otrar, M., Ekşi, H. ve Durmuş, İ. A. (2011). Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Musa Gürsel). 3.Baskı. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özay Köse, E. (2010). “Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Özcan, M. (2012). “Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi.” *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Özdemir, A. (2002). Öğrenci Disiplin İşleri ve Uygulamaları. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). 1.baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar. *Sınıf yönetimi*, (Editör: Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (2011). Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). 1.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması.” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617- 635.

- Özkan, H. H. (2012). "Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özkılıç, R. ve Korkmaz, N. H. (2004). "Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, B. (2001). "Derse Giriş Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 107-124.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Emin Karip). 1.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B., Doğan, O. ve Koç, G. (2005). "Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sağlam, M. (2008). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar: *Eğitim Bilimine Giriş*, (Editör: A. Ç Sağlam). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı , H. ve Dilmaç, B. (2011). Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Musa Gürsel). 3. Baskı. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (1989). "Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkililiği." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.

- Serin, C. (2001). "Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Smith, C. J., & Laslett, R. (1996). *Effective classroom management: A teacher guide*. 2nd Edition, London and New York: Routledge. <http://www.amazon.com/Effective-Classroom-Management-Teachers-Guide> adresinden 14.4.2014 tarihinde Erişildi.
- Strickland, J., Salzman, S. and Harris, L. (2000). Meeting the Accountability Mandate: Linking Teacher Technology Competency to Student Learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education 52nd, Chicago, IL, February 26-29.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Editör: Abdurrahman Tanrıoğen). 3.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). "Türkiye Eğitim Sisteminde Değişim." *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 5(20), 29-54.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları." *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918. 2011. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12.12.2013 tarihinde Erişildi.
- Şahin, P. (2003). "Kitle İletişim Araçlarının Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi." *Eğitim Dergisi*. 2. <http://egitism.inonu.edu.tr> adresinden 12.02.2014 tarihinde erişildi.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak, N. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 239-253.
- Şen ve Göğüş (2011). *Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcıları ile Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde Sunulan Bildiri. Eskişehir, 05-08 Ekim. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 03.02.2014 tarihinde erişildi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.

- Taş, A. (2011). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran). 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, S. (2010). “İlköğretim Okullarında Sınıfta Zaman Kaybettiren Etkinlikler.” *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Taşar, H. (2008). Eğitimde İletişim ve Yönetimi. *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*, (Editör: Mustafa Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekindal, S. ve Sönmez, L. (1998). “İlköğretim Okulları Sınıflarında Öğrencilerin ve Fiziki Durumun Organizasyonu.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(3).
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2002). “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları.” *Milli Eğitim Dergisi*, s. 155-156. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> adresinden 08.5.2013 tarihinde erişildi.
- Tok, Ş. (2011). Öğretimin Yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran) 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomul, E. (2011). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran). 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*, 1.baskı. Pegem Akademi. Ankara.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. (2002). Sınıf Düzeni. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf İçi Davranış Yönetimi, *Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.
- Ulaş, A. H. ve Ozan, C. (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Ulaş, A. H., Işık, S. D. ve Bahadır, A. (2012). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri İle Branş Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından Karşılaştırılması*, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Rize, 24-26 Mayıs. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 04.02.2014 tarihinde erişildi.

- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan.” *Milli Eğitim Dergisi*, s. 153-154. dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler adresinden 22.11.2013 tarihinde erişildi.
- Uyulgan, M. A. ve Kartal, M. (2012). “Fen Fakültesi Kimya Bölümü ve Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Kimya Alan Bilgileri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi.” *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 104-118.
- Ünsal, H. (2011). Okulda ve Sınıfta Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 2.baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Ünüvar, S. (2012). “Fen Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme).” *21 Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 1(2), 97-104.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wallace, M. J. (1997). *Training foreign language teachers*. New York, NY: Cambridge University Pres. <http://www.cambridge.org/servlet/file/item> adresinden 02.02.2014 tarihinde erişildi.
- Wragg, E. C. and Wragg, C. M. (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. *Eric Document*.
- Yalçınkaya, M. (2003). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Ömer Üre). 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yalçınkaya, M. A. (2002). “Çağdaş Okulda Etkili Liderlik.” *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler.” *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yaman, B. (2010). “Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 53-72. www.esosder.org adresinden 17.1.2014 tarihinde erişildi.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Algıları.” *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.

- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, (23), 274-295. www.esosder.org adresinden 17.1.2014 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. (2008). Türk Eğitim Sistemi Ve Öğretmen Yetiştirme. *Eğitim Bilimine Giriş*, (Editör: Aycan Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi.
- Yüksel, S. (2010). *Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde Sunulan Bildiri. Balıkesir 13-15 Mayıs. <https://www.pegem.net/akademi> adresinden 03.02.2014 tarihinde erişildi.
- YÖK, (2007). “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).” <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlar> adresinden 12.2.2014 tarihinde erişildi.
- YÖK, (2014). “Pedagojik Formasyon Eğitimi Hakkında Duyuru.” <http://www.yok.gov.tr/web/guest> adresinden 16.5.2014 tarihinde erişildi.
- Yüksel, G. (2011). Öğrenme İçin Motivasyon. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: M. Çağatay Özdemir). 1 baskı. Ankara: Pegem A Akademi.**
- Yüksel, S. (2004). “Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.
- Yüksel, S. (2011). “Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği).” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 179-198.
- Zengin Bağcı, P. (2010). “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.” Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EK: 1



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

: 26292541/602/1268817
: Ali CÜLHA

26/03/2014

Sayın Ali CÜLHA
Vatan Ortaokulu
Haliliye/ŞANLIURFA

: 25.03.2014 tarihli dilekçeniz.

Şanlıurfa İli Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerindeki okul ve öğretmen
larına ait tablo ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Mehmet ERCAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

(1 Sayfa)

Elektronik İmza
Aynı Aynadır
26-03-2014

5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a963-d4a0-3955-b86d-7ec3 kodu ile yapılabilir.

Haliliye Mh. Necmettin Cevheri Cad. No:20 - Şanlıurfa
Elektronik Ağ: Sanliurfa.meb.gov.tr
E-posta: istatistik63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yeşim SEFİL (VHKİ)
Tel: :(0 414) 314 20 04- 313 15 59- 314 20 06 Dahili: (230)
Faks: (0 414) 312 30 83

ŞANLIURFA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

EYYÜBİYE – HALİLİYE – KARAKÖPRÜ İLÇELERİNDE OKUL VE ÖĞRETMEN SAYILARI

Tablo: Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Okul Sayıları

İLÇESİ	İLKOKUL	ORTAOKUL	LİSE	TOPLAM
EYYÜBİYE	132	66	16	214
HALİLİYE	142	60	31	233
KARAKÖPRÜ	69	21	26	116
TOPLAM	343	147	73	563

Tablo: Şanlıurfa İli Merkez İlçelerindeki Öğretmen Sayıları

İLÇESİ	İLKOKUL	ORTAOKUL	LİSE	TOPLAM
EYYÜBİYE	1325	1121	472	2918
HALİLİYE	1367	1252	1220	3839
KARAKÖPRÜ	412	478	742	1632
TOPLAM	3104	2851	2434	8389

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilecek olan bu ölçeğin amacına ulaşması büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçeği doldururken bir dersin *giriş*, *geliştirme*, *sonuç* aşamalarında ve *genel* olarak belirtilen etkinlikleri hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (x) işareti koyunuz. Kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Öğr. Ali CULHA

ali.63.44@hotmail.com

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: 1() Kadın 2() Erkek

Yaşınız: 1() 21-30 2() 31-40 3() 41-50 4() 51-60 5() 61 ve üzeri

Medeni Durumunuz: 1() Evli 2() Bekar 3() Diğer

Mesleki Kıdeminiz (yıl) 1() 0-5 2() 6-10 3() 11-20 4() 21-25 5() 26 ve üzeri

Alanınız: 1() Sınıf öğretmeni 2() Branş öğretmeni

Mezun olduğunuz Okul: 1() Eğitim fak. 2() İlahiyat fak. 3() Fen-Edebiyat fak.
4() Mühendislik fak. 5() Diğer (.....)

Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı? 1() Evet 2() Hayır

Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okudunuz mu? 1() Evet 2() Hayır

Okulunuzun Türü: 1() İlkokul 2() Ortaokul 3() Lise

Okulunuzun Eğitim Şekli: 1() Normal Eğitim 2() İkili Eğitim

Okulunuzdaki Ortalama Sınıf Mevcutları: 1() 20' den az 2() 21- 30 arası

3() 31- 40 arası 4() 41 ve üzeri

Sınıfta görsel teknoloji aletleri kullanıyor musunuz? (projeksiyon,akıllı tahta vs.)

1() Evet 2() Hayır

EK 3: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sınıf yönetimi becerilerini içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

Dersin Giriş Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşleyeceğim dersin özelliğine uygun olarak ders öncesi yeteri kadar hazırlık yaparım.					
2. Öğrenme etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlarım.					
3. Derste öğrencilerin yararlanacakları kaynaklar ile ders araç-gereçlerini hazırlarım.					
4. Derse başlarken öğrencilerin o konuda neler bildiklerini önceden öğrenmeye çalışırım.					
5. Bir önceki dersi özetler, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurmaya çalışırım.					
6. Derse başlarken öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılımlarını sağlayacak bir başlangıç yaparım.					
7. Öğrencilerin konuyu öğrenmeleri için merak ve güdülerini harekete geçiririm.					
8. Sınıfta en uygun eğitim öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yaparım.					
9. Dersin hedeflerini belirler ve ön öğrenmelerle ilişkilendiririm.					
10. Dersin başlangıcında derse hazırlayıcı etkinlikler yaparım.					
11. Öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı sağlarım.					
Dersin Geliştirme Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
12. Öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli sorularla öğrencileri düşünmeye yönlendiririm.					
13. Konuyu güncel, açık ve anlaşılabilir örneklerle açıklarım.					
14. Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendiririm.					
15. Sorulan soruları yanıtlamaları için öğrencileri cesaretlendiririm.					
16. Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu veririm.					
17. Yanlış yanıtları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltirim.					
18. Konuyu işlerken öğrencilerin düzeyine uygun tanım,					

kavram ve sözcükleri kullanırım.					
19. Öğrencilerin derse katılımlarını sağlarım					
20. Öğrencilere karşı güler güzlü, sevecen, sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.					
21. Eleştiriye açık olmaya çalışırım.					
22. Öğrencilerin yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
23. Demokratik tutum ve davranışlara sahibim.					
24. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörülü ve saygılı davranırım.					
25. Öğrencilere tutarlı davranırım.					
26. Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
27. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinlerim.					
28. Özellikle önemli davranışları sıkça tekrar ederim.					
Dersin Sonuç Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
29. Dersin sonunda derste öğrendiklerini pekiştirici etkinlikler yaparım.					
30. Ölçme aracı geliştirme ve süreç değerlendirme ilkelerinden yararlanırım.					
31. Değerlendirmeyi öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek ve eksiklerini tamamlamak amacıyla yaparım.					
32. Ölçme sonucunda yapılan hataları gösterip düzeltirim.					
33. Dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiğini, hangi davranışları kazandığını kontrol ederim.					
34. Dersin ne zaman biteceğini öğrencilere birkaç dakika önceden bildiririm.					
35. Bütün öğrenciler sınıftan ayrıldıktan sonra sınıftan					
36. Öğrencilere katı sınırlamalar yerine alternatifler sunarım.					
37. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirlerim.					
38. Sınıfın, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye uygun bir ortam olmasını sağlarım.					
39. Öğrencilerin yaratıcı olması için uygun ortam hazırlarım.					
40. Sınıftaki her öğrenciye ismiyle hitap ederim.					
Dersteki Genel Etkinlikler	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
41. Dersin akışını bozabilecek gürültüyü önlerim.					
42. Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparım.					
43. Sınıfın tamamını görüş alanında tutarım.					
44. Etkinlikler esnasında sınıfın tamamını dolaşırım.					

45. Sınıfta öğrenciler tarafından hissedilen sürekli bir düzenin varlığına vurgu yaparım.					
46. Olası istenmeyen davranışlara karşı önlem alırım.					
47. Öğrencilerin problemleri için çözümler üretirim.					
48. Sınıf kurallarına uyulmasını sağlarım.					
49. Sınıf temizliğine özen gösteririm.					



EK: 4

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Yazı No : 78521740/300- 370 - 2521
Konu : Anket Uygulaması


21/03/2014

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

25.02.2014 tarih ve 300-52 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali CÜLHA'nın, Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Eğitim Fakültesi Mezunları ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu anket çalışması ile ilgili Şanlıurfa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış olup, ilgili kurumdan gelen cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


Prof. Dr. Ahmet YILMAZ
Rektör Yardımcısı

2 Sayfa



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/1154559
Konu: Anket Uygulaması

18/03/2014

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)
ŞANLIURFA

İlgi: 03.03.2014 tarihli ve 288-1957 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali CULHA tarafından yapılacak olan "Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu anket uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

EKİ:
1- Valilik Olur'u

Elektronik İmza
19-03-2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d83e-a544-35e5-b80f-d968 kodu ile yapılabilir.

Hamidiye Mh. Necmettin Cevheri Cad. No: 20 63300-ŞANLIURFA
(Diyarbakır yolu üzeri)
Elektronik Ağ: sanliurfa@meb.gov.tr
e-posta: temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DENİZ - VHKİ

Tel: (0414) 313 15 59 - 152



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/1134268

17/03/2014

Konu: Anket Uygulaması.

VALİLİK MAKAMINA
ŞANLIURFA

İlgi:Harran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.03.2014 tarihli ve 288-1957 sayılı yazısı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ali CULHA tarafından Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL danışmanlığında yürütülen "Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Öğretmenler ile Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını ek listelerde belirtilen ilimiz ilkokul, ortaokul ve liselerinde uygulanmasını istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esas alınarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
17/03/2014
Metin İLCİ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

Yazı (2 Adet)
Dilekçe (1 Adet)
Anket (2 Sayfa)
Liste (4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Cad. No:20
(Diyarbakır yolu üzeri)
Elektronik Ağ: sanliurfa@meb.gov.tr
e-posta: temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DENİZ - VHKİ

Tel: (0 414) 313 15 59
Faks: (0 414) 313 30 83