

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı**

**ADAY ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Fulya ÖZER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER

Elazığ, 2013

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı**

**ADAY ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Fulya ÖZER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER

Elazığ, 2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

Fulya ÖZER'in hazırlamış olduğu “**Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları**” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

2. Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER

3. Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER (Danışman)

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER danışmanlığında hazırlamış olduğum " Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Fulya ÖZER

10/06/2013

ÖNSÖZ

Eğitim öğretimde verimliliğin en temel belirleyicisi, öğretmenin niteliği ya da kalitesidir. Düşük nitelikli eğitim öğretimin toplumsal maliyeti, getirilerinden çok daha fazladır ve bu sebeple her sınıfta en nitelikli öğretmenin öğrenci ile buluşması bilimsel ve politik öncelik olmalıdır. Öğretmenlik, doğası gereği sürekli profesyonel gelişimi zorunlu kılan bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve bütün diğer okul çalışanlarının hayat boyu eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik politika ve stratejiler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi; hizmet öncesinde alınan eğitimle, mesleki yeterliklerle ilişkilendirilmesine bağlıdır.

Aday öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde öğrendiklerinin üstüne öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, planlama, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmakta ve aynı zamanda bunların uygulaması da yaptırılmaktadır. Adaylık döneminde atanan bir veya bir kaç danışmanla aday öğretmene meslek öncesi eğitimin niteliği ne olursa olsun, uygulamada karşılaşılabilecek sorunlarda yardım etme amaçlanmaktadır. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Bir anlamda öğrencinin kalitesi eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi hiyerarşisinin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir.

İyi öğretmen iyi bir gelecek olduğundan öğretmenlere yönelik iyi eğitim, iyi sınıf yönetim becerileri kazandırmak onları yeterli kılmak çok önemlidir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerini belirleyerek gerekli önlemleri almak, kaliteli eğitimin sağlanmasında önemli bir katkı sağlayacaktır. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri de birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmada da aday öğretmenlerin sınıfta ilişki düzeninin oluşturulmasında, öğrenci davranışlarının şekillenmesinde, öğretimin yönetimi gibi konularda ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara nasıl tepkiler verdiklerinin belirlenmesi amaçlanmış ve konu olarak seçilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların ve bunlara bağlı olarak getirilen önerilerin, öğretmen yeterlikleri konusunda çalışan tüm araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma süresince planlama, uygulama ve raporlaştırma aşamalarında birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde gerekli yardımı yapan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER'e ve araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, değerli önerilerde bulunan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER'e şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın planlanmasında, düzeltmede ve kaynak edinmede bana yardımcı olan değerli hocalarıma, araştırma grubunda yer alan öğretmenlere, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanması sürecinde emeği geçen arkadaşım Mehtap YAVUZ'a, Burak ÇEVİKER'e, diğer tüm arkadaşlarıma ve çalışmada emeği geçen, yanımda her zaman desteklerini hissettiğim adını sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her döneminde yanımda olarak maddi, manevi desteğini esirgemeyen ve bana güvenen canım annem Saliha ÖZER, babam Ahmet Doğan ÖZER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Fulya ÖZER

Elazığ, 2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Fulya ÖZER

**Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
Elazığ, 2013, Sayfa: XVI + 81**

Bu araştırmanın temel amacı; aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Araştırma 2012 Şubat döneminde atanan, Elazığ il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve diğer ilçelerdeki resmi ilkokul/ortaokul ve liselerde en az bir en fazla iki yıl görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve teorik kısım oluşturulmuştur.

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında geliştirilen “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” (AÖSYY) Ölçeği kullanılmıştır.

İlk aşamada 22 aday öğretmene yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan nitel veri setinin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ve bu nitel çalışmanın sonuçlarından faydalanılarak aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algılarını belirlemek üzere 54 maddelik beşli likert tipi dereceleme veri toplama aracı

oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracının geçerlik çalışmaları için araç ilgili uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Güvenirlik çalışmaları 200 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası faktör yük değerleri .35'in altında kalan 38 madde ölçek geliştirme çalışmaları sırasında çıkarılmış ve ölçekte geriye 16 madde kalmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, bir paket program kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 öğretim yılında Elazığ il ve ilçe sınırları içinde yer alan tüm ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan 484 kadrolu aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçek geliştirme çalışmaları, 2012 Şubat döneminde atanan 484 aday öğretmenden rastgele seçilen 200 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecinde ise, aynı evrenden ölçek geliştirme sürecinde görüşlerine başvurulmayan 262 aday öğretmene ölçek uygulanmıştır. (bunların dışında 22 aday öğretmenin araştırmanın başlangıcında nitel görüşme formu yoluyla görüşleri alınmıştır). Ancak bazı aday öğretmenlerin atamalarının başka illere yapılmasından dolayı 254 aday öğretmen tarafından doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde merkezi eğilim ölçüleri, ortalamadan ve normallikten sapma ölçüleri ile frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, mezun olduğu fakülte, çalıştıkları yer ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” adlı ölçek “sınıfta ilişki yönetimi”, “öğretimin yönetimi” ve “öğrenciyi/çevreyi tanıma” olmak üzere 3 faktörden oluşmuştur. Bu faktörlere yönelik görüşlerinin; “sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe ($\bar{x}=4,33$) “tamamen katılıyorum”, hem “öğretimin yönetimi” ($\bar{x}=4,13$) hem de “öğrenciyi/çevreyi tanıma” ($\bar{x}=3,91$) faktöründe ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamında ise ($\bar{x}=4,15$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre aday öğretmenler kendilerini, ölçeğin

“sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe diğer faktörlere göre daha yeterli görürken, “öğretimin yönetimi”, “öğrenciyi/çevreyi tanıma” faktörlerinde ve ölçeğin tamamında ise daha az yeterli görmektedirler.

Ölçeğin tamamında ve diğer faktörlerde “cinsiyet”, “mezun olduğu fakülte”, “çalıştıkları yer” ve “okul türü” değişkenleri açısından aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

LSD testine göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ile Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algıları arasındaki fark, Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin lehine gözlenmiştir.

Aday öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin “sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlama”, “öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapma”, “çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırma”, “öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanma” maddelerine ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, Sınıf yönetimi, Yeterlik

ABSTRACT

Master Thesis

The Perception of Candidate Teachers Related to Competencies in Classroom Management

Fulya ÖZER

**Firat University
Institute of Educational Sciences
Division of Educational Administration Supervision Planning and Economy
Elazığ, 2013, Page: XVI + 81**

The aim of this study is to gauge the opinions of candidate teachers to the classroom management. The study has been conducted on the candidate teachers, assigned in Feb, 2012 carrying out their missions varying from one year to two years in state schools in the countryside or Elazığ city center subordinated to MEM (National Education Directorship). The thesis also serves as a literature review on the subject.

Is study has been conducted according to the Relational Scanning Model. Throughout the research the “Competencies of Candidate Teachers in Classroom Management” (CCTCM) scale has been used.

In During the first phase of the study, reconstructed open ended interview questionnaire has been provided to 22 candidate teachers. In the coding phase of the set of qualitative data, content analysis which is one of the qualitative data analyses has been used. After an extensive search of the literature, a questionnaire built up with likert

scale consisting of 54 items has been formed to assess the perception of the competencies of candidate teachers by the candidate teachers themselves. The questionnaires were then presented to specialists in the area to validate the findings. The reliability test was carried out on data collected from a total of 200 teachers. After the exploratory factor analysis, the 38 items which had a factor ratio below .35 has been casted out in the development phase and 16 items were left at the end of the process. The data collected in the research was decomposed using the package software.

There are a total of 484 candidate teachers teaching in all type of state schools including primary secondary ad high school in Elazığ. The scale development phase of research has been conducted on randomly chosen 200 teachers out of the 484 afore mentioned. In the data collection phase, a scale was applied on the remaining 262 teachers who were not used during the scale development phases. As abovementioned, an additional 22 teachers were surveyed in the initial phase. However, since some candidate teachers were assigned to different cities, a scale filled by the 254 candidate teachers was taken into evaluation.

When establishing the views of the candidate teachers related to the qualifications of other candidate teachers in classroom management and teaching and learning; centered aptitude dimension, inflecting away normality and average scales, frequency and percentage pile have been used. To detect if there is any correlation between the perception of the candidate teachers and their gender, the faculty which they graduated and the type of the school; a one-way variance analysis and Kruskal Wallis H-Test has been carried out. To determine the groups where significant differences have been detected, LSD test has been carried out (one of Post Hoc tests).

According to the findings "Candidate Teachers' Classroom Management Competencies of" scale was found to be composed of three factors "relationship management in the classroom", "education management" and "student / environment recognition".

The findings from the questionnaires according to the factors studied were, "strongly agree" in "relationship management in the classroom", factor ($\bar{x} = 4.33$), and

"education management" ($\bar{x} = 4.13$); and 'agree' in the "student / environment recognition" ($\bar{x} = 3.91$). When the whole data was analyzed an "agree" level have been identified ($\bar{x} = 4.15$). In summary, prospective teachers saw themselves adequate in "relationship management in the classroom", and less than adequate in "education management", "student / environment recognition" and 'overall'.

There has been no significant association between the perception of the candidate teachers in the whole scale and in other factors related to gender, the faculty where candidate teachers have graduated from and the type of the schools they graduated from.

According to the LSD test, the disparity between the perceptions of the candidate teachers who have graduated from Social Science related and Natural Science related areas seems to have been in the favor of teachers who have graduate from Visual Art related areas.

It has been found that several ways to improve the sufficiency of classroom management, which are that "Seating of students must be arranged by taking the children's willingness into consideration", "There must be guiding with the cooperation of the families to get to know the children/students well", "What the neighboring community expects from the school and teachers must be made clear" and finally "To avert the unwanted behaviors of children", the right model of classroom management must be used.

Key Words: Candidate teacher, Classroom management, Competencies

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VIII
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Öğretmenlik Mesleği	8
2.1.1. Aday Öğretmen	10
2.2. Öğretmen Yeterliliği	11
2.3. Sınıf Yönetimi.....	12
2.3.1. Sınıf Yönetimi ve Boyutları	18
2.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri	20
2.3.2.1. Alan Hâkimiyeti.....	21
2.3.2.2. Amaçlı Davranış Geliştirme.....	21

2.3.2.3.	<i>Sınıf İçi Liderlik.....</i>	21
2.3.2.4.	<i>Planlama</i>	21
2.3.2.5.	<i>Sınıfta İletişim</i>	22
2.3.2.6.	<i>Sınıfta Davranış Yönetimi</i>	22
2.3.2.7.	<i>Etkinlik Yönetimi</i>	22
2.3.2.8.	<i>Zaman Yönetimi</i>	22
2.3.2.9.	<i>Değerlendirme.....</i>	23
2.4.	<i>Sınıf Yönetimi Modelleri</i>	25
2.4.1.	<i>Tepkisel Model</i>	26
2.4.2.	<i>Önlemsel Model</i>	26
2.4.3.	<i>Gelişimsel Model.....</i>	27
2.4.4.	<i>Bütünsel Model</i>	27
2.5.	<i>İlgili Araştırmalar</i>	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....		39
III. YÖNTEM		39
3.1.	<i>Araştırmanın Modeli.....</i>	39
3.2.	<i>Araştırmanın Evren ve Örneklemi</i>	39
3.3.	<i>Veri Toplama Aracı</i>	40
3.4.	<i>Verilerin Analizi</i>	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....		47
IV. BULGULAR VE YORUMLAR		47
4.1.	<i>Araştırmada Kullanılan AÖSYY Ölçeğine Yönelik Bulgular.....</i>	47
BEŞİNCİ BÖLÜM.....		59
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....		59
5.1.	<i>Sonuçlar ve Tartışma</i>	59
5.2.	<i>Öneriler</i>	63
5.3.	<i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	64

KAYNAKLAR	65
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ	81

TABLÖLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Aday Öğretmenlere İlişkin Bazı Bilgiler.....	40
Tablo 2. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Adlı Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri.....	42
Tablo 3. AÖSYY Ölçeğinin Uyum İndeksleri.....	46
Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Adlı Ölçeğin Faktörlerine Ait İstatistikler.....	47
Tablo 5. Sınıfta İlişki Yönetimi Faktörüne Ait İstatistikler.....	48
Tablo 6. Öğretimin Yönetimi Faktörüne Ait İstatistikler.....	49
Tablo 7. Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma Faktörüne Ait İstatistikler.....	49
Çapraz Tablo 8. Katılımcıların Cinsiyet, Branş Ve Mezun Oldukları Fakülte Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 9. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	51
Tablo 10. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 11. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 12. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 13. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinde Çalıştıkları Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57

Tablo 14. Elazığ İli 2012-2013 Eğitim-Öğretim Dönemi Aday Öğretmen Kurumları Listesi.....	73
--	----

Şekil 1. AÖSYY Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	45
---	----

EKLER LİSTESİ

Ek 1. (Tablo 14.) Elazığ İli 2012-2013 Eğitim Dönemi Aday Öğretmen Kurumları Listesi	73
Ek 2. İzin Belgesi.....	80

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar ve ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Genel becerileri ve alan yeterlikleri öğretmen yeterliklerinin iki önemli bileşenini oluşturmaktadır. Atanma şansını yakalamış olan stajyer öğretmenlerin yetkin ve ilgili rehberlerin (mentör) desteğine ihtiyacı vardır. Öğretmenlik büyük ölçüde gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmaya dayalı bir meslektir (MEB, 2013, s. 26-29).

Eğitim öğretimde verimliliğin en temel belirleyicisi öğretmenin niteliği ya da kalitesidir. Düşük nitelikli eğitim öğretimin toplumsal maliyeti, getirilerinden çok daha fazladır ve bu sebeple her sınıfta en nitelikli öğretmenin öğrenci ile buluşması bilimsel ve politik öncelik olmalıdır. Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi; hizmet öncesinde alınan eğitimle, mesleki yeterliklerle ilişkilendirilmesine bağlıdır (MEB, 2013, s. 16-20).

Öğretmen, Millî Eğitim Sistemin merkezinde yer almaktadır. Eğitimin temel taşıdır. Eğitimde yakın ve uzak hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki yeterliliğine ve performansına bağlıdır (Baloğlu, 2001; Akt: Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s. 74).

Aday öğretmen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi veya özel bir eğitim kurumuna ataması yapılmış ve mesleğe başlamış, ancak asaletini almamış öğretmendir. Adaylığı süresince öğretmen, deneyimli bir öğretmeni izlemekle yükümlüdür. Ancak, öğretmen açığı nedeniyle her yıl çok sayıda stajyer öğretmene sınıf verilmektedir (Duran, Sezgin, Çoban, 2011, s. 467).

Adaylık eğitimi, öğretmennin örgütsel aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı en kritik dönemdir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır (Balci, 2003; Hoy ve Woolfolk, 1990; Akt: Duran ve diğerleri, 2011, s. 466). Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Bu dönemde aday öğretmenin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin olumlu bir bakış kazanabilmesi ve uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinebilmesi adaylık eğitiminin etkililiğine bağlıdır (Balci, 2003).

Aday öğretmenin kuruma ve öğretmenlik mesleğine daha kolay uyum sağlaması amacıyla yapılan adaylık eğitimi aslında öğretmen eğitiminin önemli bir kesitini oluşturmaktadır. Çünkü bu eğitimle, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde öğrendiklerinin üstüne öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, planlama, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve yasalar, özlük hakları gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmakta ve aynı zamanda bunların uygulaması da yaptırılmaktadır. Bu açıdan adaylık eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğini taşımaktadır (Ataklı, 1992; Hacıoğlu, 1991; Özönay, 2004; Poyraz, 2007; Akt: Duran ve diğerleri, 2011, s. 467).

Öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi öğretmendir. Öğrenme, öğrencinin öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelen, kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994, s. 76). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik mesleki yeterlilik bilgisi; öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik ile ilgilidir (Arı ve Saban, 2000).

Etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin en temel görevleri arasında yer alır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumları öğrencilerin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Marzano ve Marzano, 2003, s. 1). Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ile sınıfın düzenini sağlayan tüm etkenlerin yapılandırılması ve etkileşim içinde takım ruhuyla yönetilebilmesidir (Karip, 2002; Cafoğlu, 2007, s. 7).

Sınıfta gerçekleştirilmek istenilen öğrenme-öğretme etkinliği zahmetli ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsetilmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranışlar sergilemeleri öğrenmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Akın, 2011, s. 6).

Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri de sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır. Öğretmenin sınıf yönetiminde alacağı kararların etkisi çok fazladır. Öğretmenin sınıf yönetimine yönelik alacağı kararlar, onun sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgilidir (Demirtaş ve Kahveci, 2010, s. 21). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz oldukları görülmektedir (Şentürk ve Oral, 2008, s. 11). Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir bölümünün sınıf yönetimi konusunda kendi deneyimlerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde yeterlik kazandıklarını, bir başka deyişle sınıf yönetimi alanındaki becerilerini sınama-yanılma yoluyla edindiklerini göstermektedir (Türnüklü, 2000, s. 449-466).

Araştırmalarda, öğretmen adayları meslekî anlamda en çok hangi konularda yardıma gereksinim duyarlar konusuna sıklıkla rastlanmakta ve öğretimin plânlanması, sınıf içi disiplinin sağlanması/sınıf yönetimi, öğretimin değerlendirilmesi, öğretim materyalinin seçilmesi ve öğretim teknikleri konuları ön plâna çıkmaktadır (Lemlech, 1995).

Bu noktalardan hareketle, bu araştırmanın amacı; aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algılarını ölçmek, kendilerini hangi boyutlarda yetersiz olarak algıladıklarını ortaya çıkarmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, aday öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. İlkokul/ortaokul ve liselerde görev yapan aday öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları faktörler düzeyinde nedir ve farklılık göstermekte midir?
2. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
5. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
6. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında çalıştıkları yer değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, sınıflardaki süreçlerin ve öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın 1998). Beklentilere dayalı olarak gündeme gelen öğretmenin yönetsel rolleri, sınıf yönetimi alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baloğlu, 2001).

Brophy'e (1988; Akt: Çubukçu ve Girmen,2008, s. 125) göre sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece, sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır:

1. Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.

2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.

3. Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirir.

4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmeye öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerektirir.

5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones ve Jones, 2004). Öğretmenin, sınıf yönetiminde gerekli başarıyı sağlayabilmesi, bu konulardaki yeterliliğine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının orkestrasıdır. Öğretimi planlama, strateji-yöntem-teknik ve organize etme, çevreyi düzenleme, öğrenci gelişimini gözlemleme, potansiyel ortaya çıkabilecek problemleri fark etmedir (Lemlech, 1979; Akt: Çubukçu ve Girmen, 2008, s. 125).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Oysa öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren; sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010, s. 65).

Şentürk ve Oral'a (2008, s. 1) göre geleneksel olarak eğitim sistemimizde sınıf yönetiminin bir disiplin sağlama etkinliği olarak görüldüğü söylenebilir. Bu nedenle yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgilidir. Fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az yapılmıştır. Bu çalışma hem sınıf yönetiminin tüm boyutlarını kapsamakta hem de ilkokul ortaokul ve liseleri kapsamaktadır.

Araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algıları belirlenmeye çalışılacaktır. Sınıf yönetimi boyutlarında, öğretmenler hangi konularda kendilerini yeterli görmekte, hangi konularda yeterli görmemektedirler, sorusuna yanıt aranmaya çalışılacaktır. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların irdelenmesi bu sorunların farkındalığına ve çözümüne ışık tutacaktır. Tüm bu konuların araştırılmasının alana önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunu farklı öğrenim düzeylerinde, öğretmen, öğrenci ve farklı diğer boyutlarıyla inceleyen çalışmalar mevcut olmasına rağmen, aday öğretmenlerin (memur) sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarını ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrasında yetiştirilmesi bağlamında önemli görülebilir.

Bu çalışmanın, aday öğretmenlerin sınıf yönetme yeterliliklerini ortaya koymada, sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlüklerin tespitinde, bununla birlikte öğretmen eğitim programlarına katkı sağlamada ve bu bağlamda eğitim ve okul yönetiminde daha etkili kararlar alınmasına ışık tutacağı umulmaktadır.

Sınıf yönetimi yeterliliklerinin alt boyutlarındaki etkisinin araştırılması ve sınıf yönetimi yeterliliklerinin tespit edilip, sonuçlara göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına yardımcı olması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın hem eğitim fakültelerine, hem Milli Eğitim Bakanlığı'na hem de öğretmenlere, sınıf yönetimi yeterlilikleri konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde bir takım sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Sorular ankete katılan öğretmenler tarafından içtenlikle cevaplanmıştır.
2. Geliştirilen ölçek araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak geçerli ve güvenilir bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2012 yılı Şubat döneminde Elazığ il ve ilçelerinde bulunan; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmak üzere atanmış olan aday öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma ölçme aracının ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitimin nitelikli olmadığı bir ülkede mükemmellik olamaz. Aynı şekilde eğitimdeki mükemmellik pek çok faktöre bağlı olmakla birlikte temelde öğretmenlerin nitelikli olmasına bağlıdır. Nitekim Özdemir ve Yalın'ın öne sürdükleri görüş böyle bir yargıyı desteklemektedir: Programlar değiştirilebilir, daha fazla araç-gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir, fakat nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratamaz (Özdemir ve Yalın, 1998, s. 11).

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı onu yürütecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. "Hiç bir eğitim sistemi onu işletecek personelin üzerinde hizmet üretemez" yargısından hareketle bir okul, ancak sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenler kadar iyidir denilebilir (Genç, 2000). Nitekim Baloğlu'da (2001; Akt: Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s. 74) konuya şu şekilde değinmişlerdir; Öğretmen, Millî Eğitim Sistemin merkezinde yer almaktadır. Eğitimin temel taşıdır. Eğitimde yakın ve uzak hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki yeterliliğine ve performansına bağlıdır (Baloğlu, 2001, Akt; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s. 74).

Kaya (2001, s. 9) öğretmeni, eğitim sisteminin en temel ögesi olarak görmekte ve bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün oluşturulmasında, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrol

oyuncusu olarak görmektedir. Öğretmen, milli eğitim sisteminin üst düzey bürokratlarının aksine, eğitim uygulamalarından doğrudan etkilenen öğrencilerle sürekli görüşen, eğitim – öğretimin yerine getirilmesini sağlayan kişidir. Sönmez (2003), öğretmeni öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran kişi olarak tarif etmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenin, eğitim olgusunun kuramsal değil uygulama boyutuyla ilgili faaliyetlerde bulunduğunu söylemek mümkündür.

Erden (1998), konuya şu biçimde değinmektedir: “Öğretmen, örgün eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan ve belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getiren kişidir”. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapıları buna uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir (Schlechty, 1991, s. 41-42).

YÖK ve Dünya Bankası tarafından 1994-1998 yılları arasında yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında öğretmen yeterlilikleri şu başlıklar altında incelenmiştir: Konu alanı ve alan eğitimi (konu alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi), öğrenme-öğretme süreci (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim), değerlendirme (YÖK, 1998, s. 15-17).

Eğitimde belli bir niteliğin elde edilmesi ve bu niteliğin belli koşullar çevresinde korunması, öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimleriyle olanaklıdır. Eğitimde değişimle ilgili çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmeleri temel ilkeler arasındadır. Hızla gelişen yoğun iletişim ortamında değişim ve gelişim zorunludur, okulların beklenen kalite düzeyine ulaşabilmeleri de öğretmenlerin geliştirilmeleriyle mümkündür (Budak, 1999, s. 35).

2.1.1. Aday Öğretmen

Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte (MEB, 1995) aday öğretmen (memur), “temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa devlet memuru olarak atananlar”; adaylık eğitimi ise, “aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitim” olarak tanımlanmıştır. Adaylık eğitimi, öğretmenin örgütsel aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı en kritik dönemdir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır (Balcı, 2003; Hoy ve Woolfolk, 1990; Akt: Duran ve diğerleri, 2011, s. 466). Bu dönemde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başlar. Bu dönemde aday öğretmenin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin olumlu bir bakış kazanabilmesi ve uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinebilmesi adaylık eğitiminin etkililiğine bağlıdır.

Aday öğretmenlik çalışmaları, yeni mezun öğretmenlerin rollerini geliştiren ve öğretim uygulamaları ile birleştirilmesi gereken etkinliklerdir. Bu çalışmalar bir yandan mezunları izlemede, mesleğe uyumu kolaylaştırmada, öğretmen eğitimi programını değerlendirmede, öğretimin niteliğini artırmada etkili olurken diğer yandan önceki aşamalarda kazandırılan yeterlikleri geliştirme olanağı sağlama, öğretim stratejileri ve program geliştirme, mesleki sezgi ve yargılama gücünü geliştirme gibi yeterlikler kazandırır (Hacıoğlu, 1991, s. 220).

Adaylık döneminde atanan bir veya bir kaç danışmanla aday öğretmene meslek öncesi eğitimin niteliği ne olursa olsun, uygulamada karşılaşacağı sorunlarda yardım etme amaçlanmaktadır. Ayrıca eğitim sırasında eksik kalan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar bu dönemde kısmen de olsa giderilebilmektedir (Köymen, 1991, s. 90).

Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl meslek yaşamının en kritik dönemini oluşturmaktadır. İlk yıl öğretmenlerin akademik destek ve yardıma en çok gereksinme duydukları bir dönemdir (Özdemir ve Yalın, 2000, s. 19).

2.2. Öğretmen Yeterliliği

Kavcar’a (1982, s. 197) göre, ‘Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır.’ Ayrıca bu konuda Sezgin (2002, s. 6) de “Öğretmenin niteliği ile eğitim sisteminin ürünü olan yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu ve yüksek bir ilişki vardır” ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik mesleki yeterlilik bilgisi; öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik ile ilgilidir.

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini on bir başlık altında incelemiştir. Bunlar; çocuk gelişimi konusundaki bilgilerine, sınıf içinde etkili iletişim kurabilmeye, öğretim yöntemlerine, okuma öğretimine, yazma öğretimine, matematik öğretimine, sınıf yönetimine, öğrenci başarısını değerlendirmeye, okul-aile işbirliğini sağlamaya, program geliştirme ve değerlendirmeye, mesleki ve kişisel özelliklere ilişkin yeterlikleri içeren başlıklar olarak sıralanmıştır.

MEB’e (2002) göre yeterlilik kavramı, bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem

basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Her meslek kendine özgü yeterlilikleri gerektirir. Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır.

2.3. Sınıf Yönetimi

Sosyal bir varlık olan insan birlikte yaşamak, paylaşmak, işbirliği yapmak zorunda ve ihtiyacındadır. Birden fazla insanın ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelerek çaba göstermesiyle örgütler oluşturulmuştur. Örgütler, günümüz toplumunda, vazgeçilmez kurumlardır. Örgütleri idare ve sevk etme, kısaca örgütü amaçlarına ulaştırmak için yöneticilere ihtiyaç duyulmuş, bu durum da beraberinde yönetim biliminin doğmasına sebep olmuştur.

Yönetim, ortak amaçlar doğrultusunda insan ve madde kaynaklarının işe koşulması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1994). Bu bağlamda sınıf yönetimi basitçe öğretim hedeflerine ulaşmak için sınıf içi insan kaynaklarının ve materyallerin işe koşulma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Zamanla eğitim yönetimi; daha alt alanlarda da okul yönetimi ve sınıf yönetimi alt disiplinleri ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk basamağı olmasından dolayı, eğitim yönetimini belirleyen en temel unsur olarak düşünülebilir. Öğretmen ve öğrenciler, sınıfta buluşurlar ve eğitimin amacı olan, öğrenci davranışları burada oluşmaya başlar. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi, temelde sınıf yönetiminin başarısına ve kalitesine bağlıdır. Günümüzde sınıf yönetiminin, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi sahip olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek formasyonu kazanmasıyla sağlanabileceği belirtilmektedir (Çalık, 2007). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulmasını ve sürdürülmesini, çalışma engellerinin kaldırılmasını, öğretim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını, öğrencilerin etkinliklere katılımının

sağlanmasını ve sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın iyi yönetilmesini gerektirir (Erdoğan, 2003).

Başar'ın (2006), farklı yazarlardan yararlanarak yaptığı sınıf yönetimi tanımına göre sınıf yönetimi; içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir.

Çelik (2003), sınıf yönetimini, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi açısından ele almaktadır. Sarıtaş (2006), sınıf yönetiminde öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklere vurgu yapmaktadır. En genel anlamıyla sınıf yönetimi: öğrencilere istenilen özellikleri kazandırmak amacıyla fiziksel donanımın, eğitim süreçlerinin, disiplinin, zamanın, ilişkilerin ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarının yönetimi (Bayrak, 1998), sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme (Celep, 2000) şeklinde tanımlamıştır. Girmen, Anılan, Şentürk, ve Öztürk (2006), öğrencilerin özgürleşmelerine, özgüven duygularını ve eleştirel düşünme yeterliklerini geliştirmelerine ve eğitsel amaçların gerçekleşmesine olanak tanıyan esnek bir sınıf ortamının yaratılması ve sürdürülmesi ile ilişkili yöntem ve süreçler üzerinde odaklanmaktadır. Terzi (2001) ise, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışının, öğretimsel amaçların gerçekleşme düzeyini doğrudan etkileyeceği beklentisini dile getirmektedir.

Brophy'e (1988) göre, sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece, sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin

düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır (Akt: Çubukçu ve Girmen, 2008, s. 125):

1. Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.

2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.

3. Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirir.

4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmede öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerektirir.

5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones ve Jones, 2004).

Etkili sınıf yönetimi, sınıfta destekleyici koşullar yaratacak 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 gereksinimlerinin karşılandığı bir sınıf ortamının oluşturulmasına bağlıdır (Özcan, 2012).

Etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin en temel görevleri arasında yer alır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumları öğrencilerin başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Marzano ve Marzano, 2003, s. 1). Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ile sınıfın düzenini sağlayan tüm etkenlerin yapılandırılması ve etkileşim içinde takım ruhuyla yönetilebilmesidir (Karip, 2002; Cafoğlu, 2007, s. 7).

Sınıf yönetiminde öğretmenin rolünü açıklarken, sınıf yönetimi ile ilgili benimsenen yaklaşımlara da aşina olmak gerekmektedir. Wragg'ın (1993) otoriter, serbestçi anlayış, davranış yönlendirme, insanlar arası ilişkiler, bilimsel, sosyal sistem ve folklor olmak üzere yedi yaklaşımı; Levin ve Nolan'ın (1991) müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olmak üzere üç yaklaşımı ve Başar'ın (2006) tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört yaklaşımı gibi. Bu yaklaşımlardan “geleneksel yaklaşım”da, sınıf kuralları vurgulanır ve öğretmen tarafından belirlenen bu kurallara öğrencilerin sorgulamadan uymaları beklenir. “tepkisel yaklaşım”da, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına öğretmen tarafından tepki verilmesi söz konusudur. “önlemsel yaklaşım”da, öğretmenin öngörü gücü ve planlama bilgi ve becerisi vurgulanarak, istenmeyen bir durum ya da davranış gerçekleşmeden önlem alması gerekliliği üzerinde durulur (Başar, 2006). Çelik'e (2003) göre, “gelişimsel yaklaşım”da öğretim etkinliklerini düzenlerken ve uygularken, öğrencilerin gelişim evrelerinin ve bu uygulamalara hazır bulunuşluklarının göz önünde bulundurulması amaçlanır. “Bütünsel yaklaşım”da ise, öğretmenin tüm sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterliliği üzerinde durulmaktadır (Girmen ve diğerleri, 2006). Bu yaklaşımların bilinmesi, etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

Sınıf yönetimi biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıfın düzeyine göre farklılıklar göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin istek ve beklentileri ile lise ve yükseköğretim öğrencisinin istek ve beklentileri birbirinden tamamen farklıdır. Ayrıca her ortamda geçerli olabilecek tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Sınıf yönetimi ona etki eden öğretmen, öğrenci, okul programı, öğrenme ortamı, okulun yönetim yapısı, aile ve çevre değişkenlerine göre farklı uygulama alanı bulabilmektedir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Sınıfta gerçekleştirilmek istenilen öğrenme-öğretme etkinliği zahmetli ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsetilmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranışlar sergilemeleri öğrenmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Akın, 2011, s. 6).

Sınıf yönetimi problemleri öğretmenlerin işlerinde zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almaktadır. Sınıf yönetimi için çok fazla çaba harcandığı; öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve okul çevresindekiler tarafından kabul gören bir gerçektir (Nelson, 2002; Akt: Akın ve Koçak, 2007, s. 355). Öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında sınıfı yönetme konusunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Taşdan ve Kantos, 2007). Diğer yönleriyle yeterli olan birçok öğretmen, sadece sınıf yönetimi konusunda yetersiz oldukları için işi bırakmak durumunda kalmaktadır (Phelps, 1991).

Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar (Demirel, 2000). Temel görevi, belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek olan öğretmen, bu görevini yerine getirmek için etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalıdır. Bu becerilerin kazanılması iyi bir eğitimle mümkündür (Şahin, 2003).

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler, sınıf yapısından ve öğrenciden kaynaklandığı kadar öğretmenden de kaynaklanmaktadır. Öğretmenin yönetim ve öğretim tarzı, öğrencilerle ilgili beklentilerin düşük olması, öğretmenin bireysel özellikleri öğretmenden kaynaklanan sorunlardır (Öztürk, 2002). Öğretmenler istedikleri gibi öğretim yapamadıkları zaman, yoğun bir başarısızlık duygusu yaşadıklarından yakınırırlar. Kazanılan deneyimler ve sınıf yönetimindeki ilkelerin belirli bir düzene göre uygulanması bu problemleri ortadan kaldıracaktır (Gürsel, 2005).

Sınıf yönetimi becerileri öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşımakta ve sınıf yönetimi açısından yetersiz öğretmenler öğretim etkinliklerinde yeterince başarılı olamamaktadırlar (Celep, 2000). Kalıcı öğrenmenin sağlanabildiği nitelikli bir öğretme sürecinin oluşturulup sürdürülebilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Başar, 2006). Ayrıca, öğretmenlere kazandırılması gereken en öncelikli yeterliklerden biri olan sınıf yönetimi becerilerinin (Sabatini, Daniels, Ginsburg, Limuel, Russel ve Stites, 2000; Akt: Akın ve Koçak,

2007, s. 354). Öğrencilerin akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu da bilinmektedir (Fidler, 2002).

Jacobsen ve arkadaşlarına göre sınıf yönetimi değişkenleri öğrenci, öğretmen, ortam, okul ve eğitim yönetimidir. Öğretmen, diğer öğelerin bütünleştiricisi ve belirleyicisi olduğu için, etkili bir sınıf yönetiminin en kritik ögesi olarak görülmektedir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenir (Başar, 2006).

Öğrenciler gelişim evrelerine göre, sınıf yönetimi uygulamaları da değişir, ilk yıllarda çocuklar, sınıfta kural, işlem izin ve adetlere daha çok gereksinim duyarlar. Bir iki yıl içinde bunlar öğrenilmiş olabileceğinden, ağırlıktan azalır. Kural ve işlem izinler, eğitim için araç olarak kullanılmalıdır. Daha üst sınıflarda gençlik çağı başlar, düzene uyum sorunları artar, öğrenciler, yetişkinlerin yetkesine kızmaya, tavır almaya başlarlar. Özellikle bu çağda öğretmenlerin daha duyarlı davranması gerekir. Emir yerine istek bildiren anlatımlara yönelme, öğrencinin alınganlığını, çekingenliğini hesaba katma, öğretmenin alacağı sesli-sessiz tepkileri farklılaştırır. Daha sonraki yıllarda gençlik çağının aksilikleri geçer, ders konularına yönelim artar (Brophy, 1988: 6,7; Akt: Başar, 2006, s. 18).

Sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalar da farklılaşmalıdır. Düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda, daha çok zaman gereksinir. Kalabalık sınıflar, daha çok düzen çalışması ister. Benzeşik sınıflar, daha az sorun yaratır (Brophy, 1988, s. 7; Akt: Başar, 2006, s. 18). Sınıf yönetimi davranışlarının seçiminde bu özellikler dikkate alınmalıdır.

Gürşimşek (1999) günümüz sınıf yönetimi kavramı ile bazı becerilerin ve temel yeterliklerin gerekliliğini dile getirmektedir. Öğrencilerin kontrol edildiği ve baskıcı bir şekilde sınıfta disiplinin sağlandığı geleneksel sınıf yönetimi anlayışından uzaklaşmış ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, öğrencilere sınıf içi sorunların çözümünde kendi ayaklarının üzerinde durabilme yetisini kazandıran ve çatışmaları en aza indirerek eğitimin kalitesini yükselten modern öğretiler ön plana çıkmıştır.

2.3.1. Sınıf Yönetimi ve Boyutları

Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni (Brophy, 1988,s. 2, Harris, 1991, s. 817; Chiang, 1991, s. 2001; Akt: Başar, 2006).

Başar (2006)'a göre, sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur: Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır (Montero-Sieburth, 1989, s. 11; Morris, 1990, s. 81; Akt: Başar, 2006). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin

sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi, başka açılardan da boyutlanabilir.

Sınıf yönetimi farklı düşünürler tarafından farklı boyutlandırılmasına rağmen Laut (1999; Akt: Yeşilyurt, 2008, s. 24) sınıf yönetimini birey, disiplin ve öğretim olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır.

a) Birey boyutunda; öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları, davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır.

b) Öğretim boyutu; etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır.

c) Disiplin boyutunu; sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenlerin kullandığı yöntemler oluşturmaktadır. Belirtilen boyutların yapısal özelliklerinin yerine getirilmesi, eğitim programlarının uygulama ve amaca ulaşma başarısını artırmaktadır. Çünkü Demirel'in de (2007) belirttiği gibi, öğrencilerin, toplumun ve konu alanının (disiplinin) beklentileri, onların bir bakıma gereksinimlerini, bu gereksinimler ise eğitim programlarının hedeflerini belirlemektedir.

Kaya ve diğerkleri'ne (2003, s. 10) göre sınıf yönetimi; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıftaki ilişkilerin düzenlenmesi, sınıftaki davranışların düzenlenmesi ve süre kullanımı olarak beş boyut olarak ifade edilmiştir.

Küçükahmet'e (2003, s. 3-4) göre sınıf yönetimi beş boyut altında toplanmaktadır. Bunlar; öğretmenin kişisel özellikleri, sınıfın fiziki durumu, öğretim etkinliklerinin planlanması, zaman düzeni ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir.

Aydın'a (1998) göre, sınıf yönetiminin değişkenleri; öğretmen, öğrenci ilişkileri, olumlu öğretmen davranışları, okul yönetimi, aile ve çevredir.

Erdoğan (2003), sınıf yönetimi etmenlerini, sınıf içi ve sınıf dışı olarak adlandırarak sınıf dışı etmenleri; aile, okul, çevre, sınıf içi etmenleri ise; fiziksel ortam, eğitim programları, araç ve gereçler, zaman yönetimi, sınıf içi korku ve kaygılar, sınıfın kuralları, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci olarak gruplandırmıştır. Gündüz'e (2001) göre, sınıf yönetimine etki eden değişkenler; uzak-yakın çevre, aile, okul, öğretmen, öğrenci, program, eğitim ortamı ve eğitim yönetiminden oluşmaktadır.

Başar (2006), sınıf yönetimini beş boyut altında, sınıfın fiziksel ortamının yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıfta ilişki yönetimi ve davranış yönetimi olarak toplamıştır.

2.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri

Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, sınıf içi problemlerin çözümünde öz yeterlik kazandırma, çatışmaları en aza indirerek öğretimde verimliliği artırma gibi beceriler "sınıf yönetimi becerileri" adı altında karşımıza çıkmakta ve çağdaş öğretmenin temel yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir (Gürşimşek, 1999; Akt: İlgar, 2007, s. 12). Baloğlu'na (2001) göre sınıf yönetimi becerileri 9 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alanları şu şekilde sıralamak mümkündür:

2.3.2.1. Alan Hâkimiyeti

Öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması, kendine güven duymasını sağlar. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önler.

2.3.2.2. Amaçlı Davranış Geliştirme

Öğretmenin sınıf içerisindeki her davranışı belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Öğretmenin amaçlı davranması, motivasyonu artırdığı gibi sınıf atmosferine canlılık getirir. Sınıf yönetimini kolaylaştırır.

2.3.2.3. Sınıf İçi Liderlik

Lider, karşısındaki kişiyi, grubu ya da topluluğu etkileyebilme becerisine sahip olan kişidir (Erdoğan, 2000). Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin liderlik vasfına sahip olması gerekir. Öğretmenin bu vasfa sahip olmasının, hitap ettiği grubun olumsuz davranışlarını değiştirme, düşünce sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olma noktalarında önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.3.2.4. Planlama

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin her anında “planlama” becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Planlama bir beceridir ve iyi bir öğretmenin bu beceriye sahip olması gerekir. Öğretmenlerin planlama becerisine sahip olmaları, öğretim etkinlikleri sırasında oluşabilecek olumsuzlukları, eksikleri önceden görmelerine yardımcı olur. Zamanın etkili kullanılmasını sağlar ve sınıf yönetimini kolaylaştırır.

2.3.2.5. Sınıfta İletişim

İyi bir sınıf yönetiminin, sınıf içerisinde etkili bir iletişim ortamının oluşturulmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir (Zabel ve Zabel, 1996; Akt: Kısaç, 2004). Öğrenci ile kurulacak olumlu bir iletişim ortamı, öğrencinin rahatlamasını sağladığı gibi düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerine de yardımcı olur.

2.3.2.6. Sınıfta Davranış Yönetimi

Bilindiği gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. Öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşması eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına aykırıdır ve kalitesini düşürür. Öğrencilere istendik davranışlar kazandırmak öğretmenin bu konudaki yeterliliğine bağlıdır. Öğretmenin davranış yönetimi konusundaki uzmanlığı sınıf yönetiminin etkililiği açısından oldukça önemlidir.

2.3.2.7. Etkinlik Yönetimi

Etkili bir iletişim dolayısıyla da etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanacağı etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne düzeyde cevap verdiği ile ilgilidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenip uygun etkinliklerin tespiti formasyon bilgisine sahip olmayı gerektirir.

2.3.2.8. Zaman Yönetimi

Açıkalın (1998) zaman yönetimini, “olayları, olguları önceliklerine göre sıralama işi” olarak ifade etmektedir. Zaman yönetimi planlama gibi beceri gerektiren bir iştir ve etkili kullanılamadığı takdirde öğrencileri olumsuz davranışlara yöneltir.

2.3.2.9. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin ne derece işe yaradığını, belirlenen standartlara ulaşıp ulaşılmadığının görülmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin eksiklerinin belirlenip daha nitelikli olarak yetişmeleri noktasında önemli bir kaynaktırlar. Bu sebeple sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin “değerlendirme” çalışmalarına titizlikle eğilmeleri gerekir.

(Sanford ve Emer,1998; Akt: Akın ve Koçak, 2007, s. 354) e göre, sınıf yönetimi becerileri dört ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürü ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir.

Lemlech’e (1991) göre sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek potansiyel problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır.

Bir başka sınıflandırmaya göre sınıf yönetimi içerik olarak bünyesinde, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde belirlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve motivasyonun sağlanmasını bulundurmaktadır (Karip, 2002). 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, s. 355).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarının güçlü olması, sınıf içerisinde oluşabilecek istenmeyen davranışlarla daha kolay baş etmelerini sağlar. Başarı beklentilerini yükselterek performanslarını artırır. Belirli bir iş ya da göreve karşı

güdülenmelerini sağlar. Zorluklar karşısında gösterilecek çabanın düzeyini belirler ve stresi kontrol altına almayı öğretir. Aynı zamanda yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkına vararak gerçekçi seçimler yapmaları noktasında da yardımcı olur. Bu algılama, okulun yapısı, okulun ortamı, yönetim anlayışı, idarecilerin tutumu gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir (Kushner, 1993; Coşkun, 2011; Akt: Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011, s. 103).

Öğretmenlerde oluşabilecek olumsuz yeterlik algısının, öğretmenin kendini yetiştirmesine bağlı olarak değişebileceği söylenebilir. Öğrencilik, öğretmen adaylarının mesleği adım adım tanımalarını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmen adayı karşılaşacağı problemleri ve bu problemleri nasıl ortadan kaldıracağını görme imkânı bulur. Yetersiz olduğu noktaların farkına vararak yeterli olduklarına ilişkin gerçekçi bir bakış açısı kazanır. Gerçek hayatı aşama aşama görme, gözlemleme fırsatı bulur. Mesleğe ilişkin beklentileri netleşir. Bu sebeple öğrenciliğin gerek mesleği tanıma, mesleğe hazırlanma gerekse kendini tanıyabilme açılarından önemli olduğu düşünülmektedir (Öksüz ve diğerleri, 2011, s. 103).

Sınıf içinde öğretmen farklı etkenlerden etkilenmektedir. Sınıf yöneticisi olarak öğretmen; sınıfını eğitim için hazırlamalı, sınıf kurallarını belirleyip, öğrencilere benimsetmeli, kazandırılmak istenen davranışlara uygun öğretimi sürdürebilmelidir. Etkili bir öğretim lideri olarak öğretmen, sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve becerisini de sınıfta uygulayabilmelidir. Bunun için öğretmen sınıf ortamını fiziksel olarak en uygun şekilde düzenleyebilmelidir. Fiziksel ortamın değişkenlerini ısı, ışık, renk, temizlik, öğrenci sayısı vb. dikkate almalıdır. Diğer taraftan öğretmen, eğitim öğretimle ilgili plan ve programlarını hazırlamalı, en uygun araç, gereç, etkinlik, metot, teknik, ilke ve yaklaşımları belirlemelidir. Ayrıca sınıf içi iletişimin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen iletişiminin en üst düzeyde kurulması gerekmektedir. İyi bir öğretmen öğrencilerden gelen tepkilere göre nasıl öğrettiğini ya da nasıl öğretmesi gerektiğini belirleyebilmelidir. Bunun için de çift yönlü iletişim eğitim sürecinde önemlidir. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi, istenen davranışların geliştirilmesi ve bunlara yönelik kuralların, öğretmen-öğrenci işbirliği ile hazırlanması sınıf yöneticisi olarak öğretmene düşmektedir. Öğretmen öğrencileri yönlendirmeli,

güdülemeli, bilgiye, kaynağa ulaşmasını sağlamalı, desteklemeli ve değerlendirmelidir (Kuğuoğlu, 2005, s. 217).

2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunları farklı modellere bağlamayı kolaylaştırır. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir.

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir. Örneğin, yönetim algısı şekil ağırlıklı olan bir okulda öğretmen, amaç yönelimli modeli kullanmak için bu şekil özelliklerinde değişiklik yapmaya kalktığında, okul yönetiminin tepkisiyle karşılaşabilir. Bu tepki aşılamazsa, öğretmenin benimsediği modelde, tepkiye yanıt verici değişimler gerekebilir (Başar, 2006, s. 14).

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir. Her modelin kullanımında, farklı yöntemler uygulanabilir. Örneğin, tepkisel modelin kullanımında, demokratikliğin veya öğrenci ağırlıklı olmanın seçenekleri, birer yöntem olarak uygulanabilir: Sınıfa kitap ve defter getirmeyen bir öğrenci davranışının değiştirilmesi amacı ile tepkisel modeli kullanırken, öğrenciyle görüşme, veliyle haberleşme, okul yönetiminden yararlanma, aileye dış destek sağlama, yerel yönetimlerden yararlanma, hukuk sistemini devreye alma yöntemlerinden birini veya birkaçını kullanabilir. Yöntem seçimi, amaçlara, olaya, tarafların özelliklerine göre değişir. Bu yöntemlerin kullanılış biçimleri farklı teknikler olarak görülür: Öğrenciyle görüşme yönteminde, doğrudan görüşme tekniği kullanılarak kitap ve defteri konu edinip soruna yaklaşılabileceği gibi, asıl konunun o olduğu fark ettirilmeden, başka bir konu ile giriş yapıp defter ve kitapla ilgili olanlar, sanki asıl konu o değilmiş gibi ele alınarak dolaylı görüşme tekniği kullanılır. İkinci teknik, duyarlılığı yüksek, çekingen

çocuklarda ve açıkça tartışılması rahatsızlık yaratabilecek konularla ilgili konuşmalarda daha uygundur (Başar, 2006, s. 15).

2.4.1. Tepkisel Model

İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir, işleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç model gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 2006, s. 15).

2.4.2. Önlemsel Model

Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alır, sınıfta, yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Jacobsen ve diğerleri, 1985, s. 243; Harris, 1991, s. 157; Akt: Başar, 2006).

2.4.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür.

Jacobsen (1985, s. 244; Akt: Başar, 2006) bu modeli dört basamaktan oluşturur.

Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer,

İkinci basamak, on-on iki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir.

Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşları arasındır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar.

Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşirler, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği oniki yaş dolayı, öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllarıdır (Brophy, 1988, s. 6-7; Akt: Başar, 2006).

2.4.4. Bütünsel Model

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, grubu olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır, istenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam

düzenlemeye, bütün önlemlerle yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Modelin çevre boyutunda; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Başar, 2006).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma problemiyle ilgili olarak önemli bulunan araştırmalardan bahsedilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin çalışmalara alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışmaların içerikleri incelendiğinde bir ya da birkaç boyutun araştırma kapsamına alındığı görülmektedir.

Araştırmalara ilişkin özet bilgiler aşağıda yıl sırasına göre yer almaktadır. Burada yer alan özet bilgilerin bir kısmı doğrudan, bir kısmı da dolaylı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgilidir.

Demirtaş'ın (2012), "*Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Algılarına Göre Kendi Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri*" adlı çalışmasındaki bulgulara göre, katılımcılar kendi sınıf yönetimi yeterliklerini çok yüksek algılamaktadır. Ölçeğin bir maddesinin ortalaması orta, beş maddesinin ortalaması yüksek, on üç maddesinin ortalaması çok yüksektir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin algıları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu fark, istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Benzer şekilde, kızların algıları erkeklere göre daha yüksektir. Üniversitelere göre, algılar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte, Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri, Fırat üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek algılara sahiptirler.

Dilci'nin (2012) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma tarama modelinde olup veri toplama amacıyla Dilci tarafından geliştirilen on bir alt boyuttan oluşan pedagojik yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; bayan ve erkek öğretmenlerin ders içi sınıf yönetimi konusunda aralarında anlamlı

farklılık olduğu görülürken, kıdem yılına göre mesleki yeterlilik boyutları (hazırlık, planlama, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknik kullanımı, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı, beden dili ve etkili ses kullanımı, iletişim becerisi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, dersi değerlendirme, genel öğretmenlik yetisi) arasında anlamlı fark görülmemiştir. Diğer yandan erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli hissettikleri araştırmaya yansımıştır.

Şimşek'in (2012) yapmış olduğu araştırmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 103 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008) tarafından geliştiren anket aracılığıyla toplanmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının en önemli gördükleri sınıf yönetimi stratejileri; “öğrencilerin dikkatini çekme”, “motivasyon sağlama” ve “güvenilir öğrenme ortamı oluşturma” olarak tespit edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşındaki öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerinin “cinsiyete” göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak hem *öğrenim durumlarına* hem de *öğrenim gördükleri programlara* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Özgan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*” adlı araştırmanın amacı, resmi veya özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. 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. Araştırmanın örneklemi Gaziantep'te farklı okullardaki 40 özel ve 50 resmi okul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada, İlgar (2007) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 81 maddelik “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Okul türü ve cinsiyet değişkenlerinde genel olarak, yaş, kıdem ve branş değişkenlerinde ise beceri bazında anlamlı farklılıklar bulunmuş, mezuniyet değişkenine göre ise anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada çok sayıda sınıf becerisi açısından öğretmenler arasında anlamlı fark saptandığı için, standart ve istenilen düzeyde sınıf yönetimin bütün

okullarda yerleştirilmesi için küçük gruplar halinde kapsamlı ve uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Öksüz ve diğerleri (2011) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmanın örneklemini Bayburt ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim fakültelerinde öğrenim gören 401 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalamanın yanı sıra bağımsız gruplar için t testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının “iyi” ($X = 3.91$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarında cinsiyet ve öğretim türüne göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık oluşmazken sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek düzenlemelere gereksinim duyduğunu ortaya koymuş ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Paliç ve Keleş (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin, “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin görüşlerini; “öğretmen özellikleri”, “sergilenen yaklaşımlar”, “karşılaşılan sorunlar” ve “öneriler” boyutlarında incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2009–2010 eğitim öğretim yılı Rize ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 42 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, 4 açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından örneklemdaki öğretmenlerin ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, etkili bir sınıf yönetimi için önemli görülen öğretmen özellikleri; “kişisel özellikler”, “mesleki özellikler” ve “öğrenciye yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminde önlemsel, gelişimsel ve tepkisel yaklaşımlara uygun davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar öğrenci farklılıkları, farklı aile ortamlarının yansıması ve

öğrencinin derse tutumu olarak belirlenmiştir. Uygulanacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları ile tüm öğretmenlerin sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımlara uygun bir anlayışa ve yeterliğe sahip olmaları ve öğretmenlerle okul, aile, çevre ve rehberlik hizmetleri arasında sıkı bir işbirliği sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrencilerin algılarına dayalı olarak belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçesinde eğitim ve öğretim etkinliklerine devam eden ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde küme örnekleme yolu ile seçilen 10 ilköğretim okulu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme alınan okullardaki 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören toplam 415 öğrenciye Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (ÖSYY) ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini algılama düzeylerinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından kızlar erkeklere göre, sınıf değişkeni açısından 4. sınıflar 5. sınıflara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Cinsiyet değişkeni açısından iki maddede kız öğrencilerin lehine; sınıf değişkeni açısından üç maddede 4. sınıf öğrencileri lehine görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Köse'nin (2010), yaptığı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşlerini çeşitli faktörlere göre belirlemektir. Çalışma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler 32 maddeyi içeren bir ölçek ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak sınıf yönetimine karşı pozitif görüşlerinin olduğunu, kendilerine güvendiklerini ve sınıf yönetimi derslerinin yeterli teorik bilgiyi verdiği ancak sınıf yönetimi dersinin uygulama yönünden yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarının bu derslere yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre değişmezken, öğrenim gördükleri branşa göre değiştiği görülmüştür.

Yaman (2010) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilinde görev yapan pedagojik formasyon eğitimi almamış ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 68 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algılarına İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar; “sınıfta örnek uygulamalar”, “sınıf yönetimi ile ilgili bilgi edinme”, “öğretmen özelliklerinin sınıf yönetimine etkisi”, “öğretmenlerin ne gibi sorunlu öğrenci davranışları ile karşılaştıkları”, “yaygın olarak kullandıkları yöntem ve yaklaşımlar”, “sorunların çözümünde ulaşılan sonuçlar”, “öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek (cinsiyet, hizmet süreleri, mezun oldukları okul)” başlıklarında değerlendirilmiştir. Bulgular öğrencileri anlayabilmek ve daha kontrollü olabilmek için, yeni uygulamalar olması gerektiğine ilişkindir.

Kaya ve Taşar (2010) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin algılarını, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, sınıf kültürü ve ortamı, sınıf çevresi ve veliler boyutlarında belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine ilişkin algılarının, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evreni 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkezinde bulunan 42 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1.616 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, ekonomik imkânların sınırlılığı nedeniyle evrenden seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimine ilişkin algılarının sırasıyla en yüksek düzeyde okul yöneticisi, sınıf kültürü ve ortamı, ders programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, öğretmen ve sınıf çevresi ve veliler boyutlarında meydana geldiği bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğretmen algılarında tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Taştan (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre; coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Ikoya ve Akinseinde (2010) tarafından, Nijerya üniversitelerinde okuyan stajyer öğretmenler ile mevcut sınıf yönetimi eğitim programının yeterliliğini öğrenmek için bir çalışma yapılmıştır, çalışmaya 206 aday öğretmen katılmıştır. Yapılandırılmış bir anket Sanat, Bilim, Teknik ve Sosyal Bilimler programlarına alınan 70 erkek ve 136 kadın aday öğretmene uygulanmıştır. Liderlik ve disiplin konularında erkek ve kadın stajyerler arasında sınıf yönetimi yetkinlikleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ama iletişim yetkinlikleri konusunda önemli cinsiyet farkı yoktur. Sanat, Bilim, Sosyal Bilimler ve Teknik Eğitim programlarından stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi yetkinliklerinde de farklılıklar vardır. Stajyer öğretmenler büyük bir sorun olarak sınıfta disiplin konusu ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan ve “*Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi*” adlı, tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmeni de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamakla birlikte, deneyim sürelerine ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan “Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara ili örneği)” adlı çalışma, bir durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Araştırma, Delphi tekniği ile belirlenen öğretmen yeterlikleri sonucunda geliştirilen gözlem formunun ön uygulaması ve asıl uygulaması ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 115 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerini belirlemek üzere 53 maddeli likert tipi beşli dereceleme ölçeğinden oluşan gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları konusunda kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir.

Çakmak ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Betimsel nitelikteki bu çalışma 2005-2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri (n=200) ile yapılmıştır. Araştırmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Anket sınıf yönetimi stratejilerini kapsayan bir ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sınıf yönetimini sağlamada öğretmen adaylarınca en çok vurgulanan faktörler soru sorma, dikkati çekme ve ilgisi azalan öğrencilere uyarılarda bulunma olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının verilen sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Benzer bir biçimde adayların verilen sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerinin branşlarına göre genel anlamda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2008) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmanın, çalışma grubunu Eskişehir ilinde görev yapan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın; alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme boyutlarından oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri dağılımını belirlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler, konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerilerinde kendilerini yeterli görmekte, bunun yanı sıra, etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki *sınıf yönetimi becerilerinde* kendilerini yeterli görmemektedirler.

Helvacı ve Özer’in (2008), “*Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*” adlı çalışmasının amacı resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, 8. sınıf öğrencileri ve ikinci kademe de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 öğretim yılında Uşak il ve ilçe sınırları içinde yer alan tüm ilköğretim okulları ikinci kademesinde görev yapan 85 kadrolu Türkçe öğretmeni ve ilköğretim 8. sınıflarında okuyan 4875 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin *sınıf yönetme yeterlikleri*

değerlendirildiğinde, bu yeterlikleri oluşturan sınıf içi iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni, öğretimi planlama alt ölçeklerinde Türkçe öğretmenleri ile 8. Sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgar (2007), sınıf öğretmenlerinin (n=766) sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerini belirlediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmada özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak gördükleri beceriler tespit edilmiştir. 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 yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanların ve sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Burç (2006), Hatay ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin; yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre daha farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, 4. sınıfta okuyan öğrenciler öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerini 5. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Kuğuoğlu (2005), “*Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler*” adlı çalışması; aday sınıf öğretmenlerinin "sınıf yönetimi" alanında kendilerini nasıl algılamakta olduklarının tespitine yöneliktir. Bunun için Karadeniz Teknik Üniversitesine bağlı Trabzon-Fatih, Giresun ve Rize Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş 352 aday sınıf öğretmenine beşli likert ölçeğine uygun anket uygulanmıştır. Aday öğretmenler kendilerini, bu alanda orta düzeyde yeterli algılamaktadırlar. Rize Eğitim Fakültesi mezunları diğer fakülte mezunlarına göre kendilerini daha başarılı algılamaktadırlar. Bay, bayan ve diğer kişisel özellikler bakımından manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

Günay (2003), “*Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumlu çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında, cinsiyet, okutulan sınıf değişkenleri ile gösterdikleri iletişim becerileri arasında bir ilişki olmadığı saptanmış, mesleki kıdem, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile gösterdikleri iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Güven ve Akdağ (2002), “*İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları*” başlığını taşıyan araştırmalarını Malatya il merkezinden seçilen dört ilköğretim okulunda 293 öğrenci (139 kız, 154 erkek) üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanıp geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde, her sorunun seçeneklerine verilen cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılırken de ki-kare (χ^2) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kurallar açıkladıkları, sınıfta düzeni bozan öğrenciye karşı çok sert davrandıkları ve okul yönetimine bildirdikleri, bir öğrencinin islediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları, öğrencilerin konuya ilgisini artırmak için onları güdülemeye çalıştıkları ve dersi dinlemeyen öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Gündüz'ün (2001) “*Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*” adlı çalışmasında, müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin sınıflarındaki ortamın düzenlenmesi ve yönetilmesi, plan-program hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencide davranış geliştirilmesi ve düzenlenmesi alanındaki öğretmen yeterlilikleri orta düzey ve altında olduğu bulunmuştur.

Atıcı (2001) araştırmasında yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin davranış yönetimi biçimlerinin farklı olup olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre, teşvik, uyarı, soru sorma, öğrenciye bakma gibi olumlu yöntemlerin yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin grubundaki öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türnüklü (2000), “*Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması*” konulu araştırmasında şu sonuçlara varmıştır: Türk ve İngiliz öğretmenler arzu edilmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri konusunda yüksek derecede benzerlikler göstermektedir. İngiltere’de hemen hemen tüm okulların bir davranış yönetme politikası olduğu için ve öğrenciler beş yaşında kaydoldukları okul öncesi eğitimle birlikte bu politikaya uygun eğitilmeleri nedeniyle, öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça gelişmiştir. Türkiye’deki öğretmenlerin ise sınıf yönetimi için gerekli olan yeterlikleri sınama-yanılma yoluyla kazandıkları saptanmıştır.

Karakoç (1998), “*Çanakkale ili ilköğretim kurumları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*” konulu çalışmasında; ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki sorunlarının açığa çıkarılmasını ve çözüm önerileri geliştirmesini amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen önemli bazı sonuçlar özet olarak şöyledir: Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere davranış kazandırma yanında, davranışlarını anlama ve öğrencilerin sınıf yönetiminde öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışları gösterme, hem öğretmen ve hem de yöneticiler tarafından “oldukça” düzeyinde gözlenmiştir. Öğrencilerin okul dışında kazanılan olumsuz davranışların öğrenciler aracılığı ile sınıfa yansımaları önleme derecesinin öğretmenler tarafından “çok”, yöneticiler tarafından ise “oldukça”

düzeyinde olduğu saptanmıştır. “Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemleri almaya ve onlara rehberlik yapmaya önem verme” davranışını hem yöneticiler hem de öğretmenler “oldukça” düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.

Oral ve Şentürk (1998), farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algılarını çeşitli boyutlarda incelemiştir. Bu boyutlardan biri de sınıf yönetimidir. Zamanı verimli kullanabilme, sınıfta güvene dayanan bir ortam hazırlayabilme, sınıfta otoriteyi sağlayabilme, ders akışını engelleyen durumlar karşısında uygun önlemler alabilme, sınıfta tartışma ortamı oluşturabilme vb. davranışları alan dışından atanan öğretmenler “çok” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirken, müfettişler bu davranışları “az” düzeyinde gözlediklerini belirtmişlerdir.

Aksu (1997), “*Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililiği*” konulu çalışmasında; genel liselerdeki öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerini algılama biçimlerini incelemiştir. Araştırma, Kocaeli ilinde 6 genel lisede toplam 1378 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada sınıf yönetiminin boyutları açısından etkililiği, genel liselere devam eden öğrencilerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Lise öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ile genel, fiziksel çevre, plan-program, iletişim, davranış ve zaman boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf yönetimi boyutlarından iletişime ait algılarının cinsiyet ve öğrenci sınıfları değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bu araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2003).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ölçek geliştirme çalışmaları, 2012 Şubat döneminde atanan 484 aday öğretmenden, Elazığ ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki ilkokul/ortaokul ve liselerde en az bir en fazla iki yıl görev yapanlar arasından rastgele seçilen 200 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecinde ise, aynı evrenden ölçek geliştirme sürecinde görüşlerine başvurulmayan 262 aday öğretmene ölçek uygulanmıştır (bunların dışında 22 aday öğretmenin araştırmanın başlangıcında nitel görüşme formu yoluyla görüşleri alınmıştır). Ancak bazı aday öğretmenlerin atamalarının başka illere yapılmasından dolayı 254 aday öğretmen tarafından doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin geri dönüş oranı $254/262=96\%$ ’dır. Aday öğretmenlere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Aday öğretmenlere ilişkin bazı bilgiler

DEĞİŞKENLER		f	%
Cinsiyet	Erkek	98	38,6
	Kadın	156	61,4
Branş	Sosyal Bilimler	166	65,4
	Fen Bilimleri	53	20,9
	Görsel Sanatlar	35	13,8
Çalıştığınız Yer	İl Merkezi	77	30,3
	İlçe Merkezi	91	35,8
	Köy	86	33,9
Mezun olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	173	68,1
	Fen Fakültesi	22	8,6
	İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi	35	13,8
	Diğer	24	9,4
	İlkokul	48	18,9
Görev Yaptığı Okul	Ortaokul	139	54,7
	Lise	67	26,4
Toplam		254	100,0

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin %38,6'sı erkek, %61,4'ü kadındır. Aday öğretmenlerin %65,4'ü sosyal bilimler, % 20,9'u fen bilimleri ve %13,8'i de görsel sanatlar branşındadır. %68,1'i eğitim fakültesi, %8,6'sı fen fakültesi, %13,8'i insani ve sosyal bilimler fakültesi ve %9,4'ü de diğer (Teknik eğitim, AÖF, aile ekonomisi, ziraat, ilahiyat, eğitim ön lisans, işletme, konservatuar, teknoloji eğitimi, mühendislik, veterinerlik, eğitim enstitüsü) fakülteler mezunudur. Aday öğretmenlerin %18,9'u ilkokulda, %54,7'si ortaokulda ve %26,4'ü de lisede görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde; sınıf yönetimi konusu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, öğretmenlerin sahip olması gereken davranışlar listelenmiştir. Bu arada 22 aday öğretmene açık uçlu sorular yöneltilmiş sorulara kompozisyon şeklinde cevap vermeleri sağlanmıştır. Soruların cevaplarına göre ve araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taraması sonrasında oluşturulan “aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri” adlı veri toplama aracı, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda görev yapan 3 öğretim üyesinin görüşlerine göre yapılandırılmıştır. Ölçeğin, dilbilgisi, imla ve yazım kurallarına uygun

olup olmadığı da Fırat Üniversitesi'nde Türkçe Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak incelemesi istenmiştir.

Alan yazın taraması sonucunda 54 maddeden oluşan veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 200 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası faktör yük değerleri .35'in altında kalan 32 madde ölçek geliştirme çalışmaları sırasında çıkarılmış ve ölçekte geriye 22 madde kalmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu (Kaiser Mayer Olkin=.865, Bartlett's Test of Sphericity/ $\chi^2=957,445$; SD=120; p=.000) belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, açımlayıcı faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ilgili alan yazına dayalı olarak yapılan sınıflama sonucu ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Üç faktörlü yapıyı ölçen toplam varyansın 51,016 olduğu görülmüştür. Bu boyutlar şunlardır: "Sınıfta ilişki yönetimi" (6 madde), "öğretimin yönetimi" (6 madde) ve "öğrenciyi/çevreyi tanıma" (4 madde). İkinci bölümde yer alan maddeler verilen cevaplar, 5'li likert tipi ölçeğe göre, olumludan olumsuz doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde verilmiştir. Veri toplama aracına verilen cevaplar "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kararsızım=3", "katılmıyorum=2" ve "hiç katılmıyorum=1" şeklinde değerlendirilmiş ve yorumlanması da bu yönde yapılmıştır. Maddelere katılma derecelerine ilişkin belirlenen puan aralıkları ise şöyle belirlenmiştir: Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00, Katılıyorum: 3.41-4.20, Kısmen Katılıyorum: 2.61-3.40, Katılmıyorum: 1.81-2.60, Hiç Katılmıyorum: 1.00-1.80.

Açımlayıcı Faktör Analizi, araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en yaygın olarak kullanılan, göreceli olarak yorumlanması kolay olan ve faktör analizi içinde yer alan çok değişkenli bir istatistik olduğu için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002:117).

Araştırma kapsamında geliştirilen “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” (AÖSYY) adlı ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerle ilgili birinci bölümde; araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerini, branşlarını, mezun oldukları fakültelerini, görev yaptıkları okullarını ve çalıştıkları yerleri belirlemeye yönelik beş madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise üç boyutta toplam 16 madde yer almıştır. Ölçeğin son halini oluşturan 16 maddelik açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin faktör yapısı ve madde faktör yükleri

Madde No	Faktörler ve Madde Faktör Yükleri		
Aday Öğretmenler	F1	F2	F3
29.Sorduğum soruya öğrencinin cevap verebilmesi için makul bir süre (3-10 sn) vermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,637		
41. Öğrencileri sabırla dinlemede ve onlara anlayış göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,628		
46. Öğrencilerin öz disiplin, öz motivasyon oluşturmaları için sabırlı ve dürüst davranmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,695		
47. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren güvenli ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,739		
50. Öğrenciye karşı empatik davranışlar göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	,678		
51. Jest ve mimiklerimi etkili kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	,609		
9.Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini dikkate alarak dersi işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.		,499	
13.Çeşitli öğretim stratejilerinden, yöntem ve tekniklerden öğretimde yararlanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.		,753	
15.Dersleri, kazanıma uygun materyal ve öğretim teknolojilerini kullanarak işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.		,724	
27.Öğrencilerin kendilerini zihinsel ve ruhsal olarak derse hazır hissetmelerini sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.		,600	
48. Öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.		,666	
49. Sınıftaki öğrenci davranışlarının		,617	

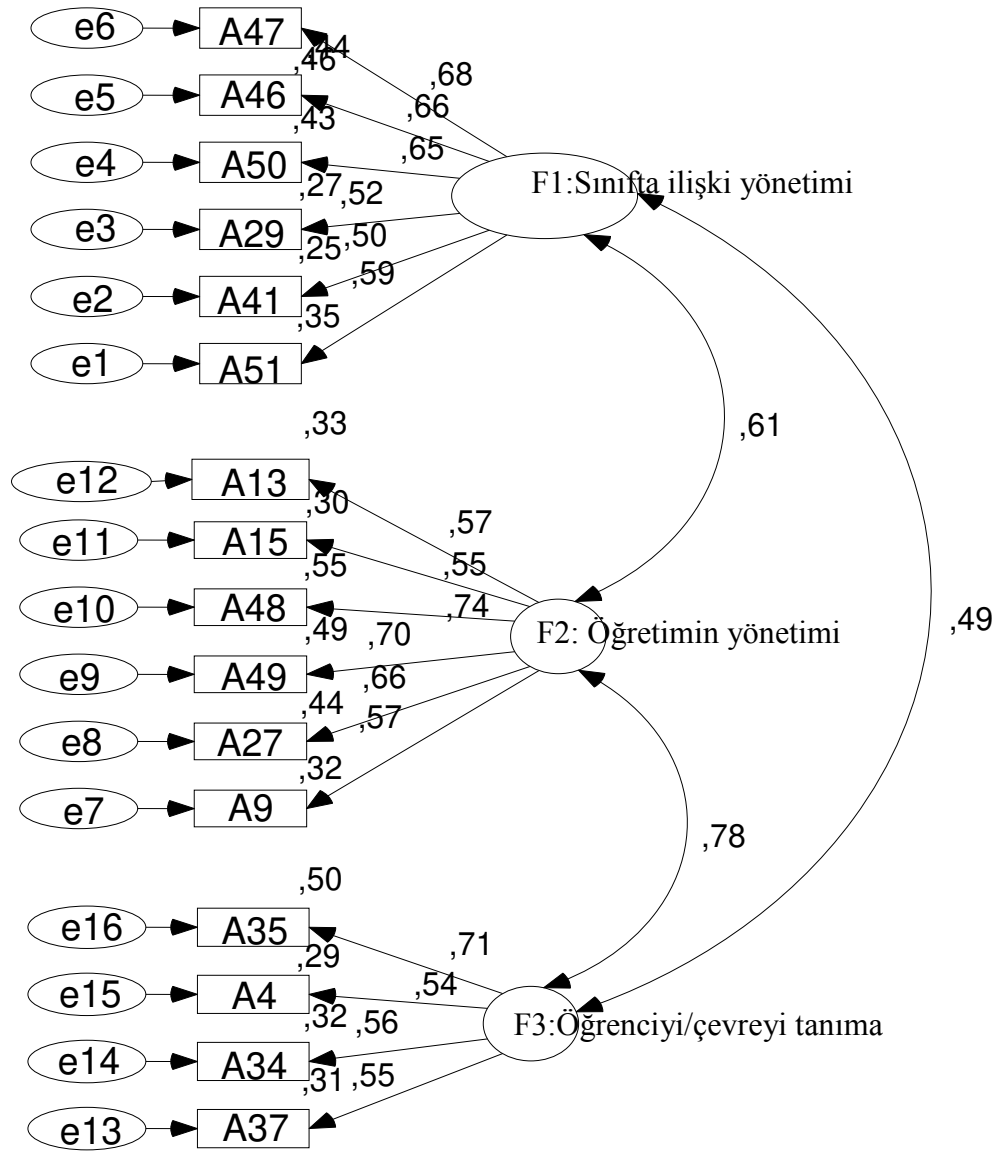
sonuçlarını değerlendirip hatalı olanları düzeltmede yeterli olduğumu düşünüyorum.			
4.Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.			,677
34.Öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapmada yeterli olduğumu düşünüyorum.			,662
35.Çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırmada yeterli olduğumu düşünüyorum.			,692
37. Sınıf tartışmalarında ve eleştirilerde kırıncı olmamaya dikkat etmede yeterli olduğumu düşünüyorum.			,501
Faktör Özdeğerleri	5,229	1,839	1,095
Açıklanan Varyans	32,680	11,495	6,842
Toplam Açıklanan Varyans %	32,680	44,175	51,016
KMO Yeterlilik Ölçütü	,865		
Bartlett's Testi $X^2=657,445$; $SD=120$; $p=,000$			
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	,771	,801	,674
Ölçeğin Tümü Cronbach's Alpha Katsayısı	,928		

Ortaya çıkan bu faktör yapısına göre, alan yazın incelenmek suretiyle her bir faktör için isimlendirme çalışması yürütülmüş, ölçekteki 29., 41., 46., 47., 50. ve 51. maddelerin “sınıfta ilişki yönetimi” ; 9., 13., 15., 27., 48. ve 49. maddelerin “öğretimin yönetimi” ve 4., 34., 35. ve 37. maddelerin ise “öğrenciyi/çevreyi tanıma” adı altında isimlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,609 ile ,739 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,499 ile ,753 ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ise ,501 ile ,692 arasında değişmektedir. Buna göre üç faktörlü AÖSYÖ ölçeğinin tüm değerleri nihai ölçekte yer alabilecek özellikte bulunmuştur. Ayrıca “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” (AÖSYÖ) ölçeğinin güvenirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve ,928 sonucu elde edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine tabi tutulan ve faktör yapısı belirlenen ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile bu faktör yapısının değerlendirilmesi gerekmektedir (Tuncer, 2012). Doğrulayıcı Faktör Analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden saptanan bir hipotezin test edilmesi söz konusudur. Doğrulayıcı Faktör Analizinde araştırmacılar değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan

korelasyonlarının tanımlandığı hipotezleri kurmaya çalışırlar (Tez Yazım Kılavuzu, 2011; Balcı, 2013, s. 75). Bu hipotezler kurulurken, model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla χ^2 (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit), χ^2/SD (Kay-Kare/ Serbestlik Derecesi), uyum indeksleri olarak bilinen uyum iyiliği (Goodness of fit- GFI), Bentler'in karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Indeks- CFI), ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Squire of Approximation- RMSEA) ve yaklaştırmanın standart ortalama karekök değeri (SRMR) yaygın olarak kullanılmaktadır (Stapleton, 1997).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açımlayıcı Faktör Analizi tekniğine göre daha karmaşık bir teknik olup, örtük değişkenler hakkındaki bir kuramın test edilmesi için, araştırmaların ileri aşamalarında kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) daha önce oluşturulmuş bir yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmeye yönelik bir analiz olarak tanımlanabilir (Tuncer, 2011). Bayram'ın da (2010) değindiği gibi DFA modelleri genellikle çeşitli gizil yapılar arasındaki ilişkilerin örüntülerini açıklamak amacıyla kullanılırlar. Bu amaçla AÖSYY'nin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Şekil 1' deki sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 1. AÖSYY ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin hata ve korelasyon değerleri Şekil 1’de görüldüğü gibidir. Doğrulayıcı Faktör Analizine ait uyum indeksleri ise aşağıda Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. AÖSYY ölçeğinin uyum indeksleri

X^2	SD(df)	X^2/SD	CFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA
177,883	101	1,761	,911	,902	,868	,00634	,062

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre oluşturulan Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere $X^2 = 177,883$, $SD = 101$ ve $p = ,000$ bulunmuştur. Bununla birlikte X^2/SD oranı 1,761, GFI değeri ,902, AGFI değeri ,868 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin SRMR değeri ,00634, RMSEA değeri ,062, CFI değeri ise ,911 olarak gözlenmiştir. Bu değerler ölçek boyutlarının uyumluluğunun iyi olduğunu göstermektedir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinden gerekli istatistiksel çözümlemeler bir paket programdan yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra, katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında öncelikle normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımın normal olduğu (homojen olduğu) durumlarda bağımsız gruplar t testi, normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branş, mezun oldukları fakülte, görev yaptığı okul türü ve çalıştığı yer değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılımın uygunluk testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA), olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeğin değişkenlerine göre görüşlerin karşılaştırılması ve farklılaşıp farklılaşmadığının analizinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmada Kullanılan AÖSYY Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu boyutundaki veriler cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacında “ilkokul/ortaokul ve liselerde görev yapan aday öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları faktörler düzeyinde nedir ve farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Aday öğretmenlerin faktörlere göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin faktörlerine ait istatistikler

FAKTÖRLER	$\bar{x}$	SS
1. Sınıfta ilişki yönetimi	4,33	,50
2. Öğretimin yönetimi	4,13	,52
3. Öğrenciyi/çevreyi tanıma	3,91	,65
4. Ölçeğin tamamı	4,15	,45

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin faktörlerine yönelik görüşlerinin; “sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe ($\bar{x}=4,33$), “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde iken, “öğretimin yönetimi” ($\bar{x}=4,13$) ve “öğrenciyi/çevreyi tanıma” ($\bar{x}$

=3,91) faktörleri ile ölçeğin tamamında ($\bar{x}=4,15$) “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin sınıfta ilişki yönetimi faktörüne yönelik görüşlerini içeren aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıfta ilişki yönetimi faktörüne ait istatistikler

A. Sınıfta İlişki Yönetimi	$\bar{x}$	SS
29.Sorduğum soruya öğrencinin cevap verebilmesi için makul bir süre (3-10 sn) vermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,37	,78
41. Öğrencileri sabırla dinlemede ve onlara anlayış göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,30	,74
46. Öğrencilerin öz disiplin, öz motivasyon oluşturabilmeleri için sabırlı ve dürüst davranmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,29	,73
47. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan veren güvenli ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,30	,75
50. Öğrenciye karşı empatik davranışlar göstermede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,31	,68
51. Jest ve mimiklerimi etkili kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,37	,68

Tablo 5’te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin; “*sınıfta ilişki yönetimi*” faktöründeki maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; bütün maddelere ilişkin algılarının, “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri adlı ölçeğin “*öğretimin yönetimi*” faktörüne yönelik görüşlerini içeren aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretimin yönetimi faktörüne ait istatistikler

B. Öğretimin Yönetimi	$\bar{x}$	SS
9.Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinmelerini dikkate alarak dersi işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,13	,72
13.Çeşitli öğretim stratejilerinden, yöntem ve tekniklerden öğretimde yararlanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,19	,69
15.Dersleri, kazanıma uygun materyal ve öğretim teknolojilerini kullanarak işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,22	,74
27.Öğrencilerin kendilerini zihinsel ve ruhsal olarak derse hazır hissetmelerini sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,05	,75
48. Öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,02	,86
49. Sınıftaki öğrenci davranışlarının sonuçlarını değerlendirip hatalı olanları düzeltmede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,14	,71

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin; “öğretimin yönetimi” faktöründeki maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; 9., 13., 27., 48. ve 49. maddelere ilişkin görüşlerinin “*katılıyorum*” , 15. maddeye ilişkin görüşlerinin ise “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrenciyi/Çevreyi tanıma faktörüne ait istatistikler

C. Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma	$\bar{x}$	SS
4.Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum.	3,95	,94
34.Öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	3,70	1,01
35.Çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırmada yeterli olduğumu düşünüyorum.	3,74	,96
37. Sınıf tartışmalarında ve eleştirilerde kırıncı olmamaya dikkat etmede yeterli olduğumu düşünüyorum.	4,25	,73

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin; “Öğrenciyi/Çevreyi tanıma” faktöründeki maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; 4., 34. ve 35. maddelere ilişkin görüşlerinin “*katılıyorum*”, 37. maddeye ilişkin görüşlerinin ise “*tamamen katılıyorum*”, düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların; cinsiyet, branş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre dağılımı nedir? Sorusunun cevabı Çapraz Tablo 8’de verilmiştir. Tarama ve deneysel çalışmalarda, katılımcıların sınıflamalı iki değişkene ait kişisel özellikleri betimlenmek istenildiğinde Çapraz Tablo kullanılır. Çapraz Tablo araştırmaya katılan denek ya da katılımcıların iki ya da daha çok sınıflamalı (kategorik) değişkene göre frekans ve yüzde dağılımını verir (Büyüköztürk, 2009, s. 27).

Çapraz Tablo 8. Katılımcıların cinsiyet, branş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre dağılımı

Branşlar: Sosyal bilimler (1), Fen bilimleri (2), Görsel sanatlar (3), Mezun olduğu fakülteler: Eğitim fakültesi (1), Fen fakültesi (2), İnsani ve sosyal bilimler fakültesi (3), Diğer (4)					
Mezun olduğu fakülte	Cinsiyet	Branş			Toplam
		1	2	3	
1	Erkek	43	12	14	69
	%	62,3%	17,4%	20,3%	100,0%
	Kadın	69	22	13	104
	%	66,3%	21,2%	12,5%	100,0%
2	Toplam	112	34	27	173
	%	64,7%	19,7%	15,6%	100,0%
	Erkek	0	6	0	6
	%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
3	Kadın	1	4	0	5
	%	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
	Toplam	1	10	0	11
	%	9,1%	90,9%	,0%	100,0%
4	Erkek	10	1	0	11
	%	90,9%	9,1%	,0%	100,0%
	Kadın	22	2	0	24
	%	91,7%	8,3%	,0%	100,0%
5	Toplam	32	3	0	35
	%	91,4%	8,6%	,0%	100,0%
6	Erkek	6	5	1	12
	%	50,0%	41,7%	8,3%	100,0%
	Kadın	15	1	7	23
	%	65,2%	4,3%	30,4%	100,0%
7	Toplam	21	6	8	35
	%	60,0%	17,1%	22,9%	100,0%

Çapraz Tablo 8’e göre Eğitim Fakültesi mezunu erkek aday öğretmenlerin, 43 (%62,3)’ünün sosyal bilimler branşında, 12 (%17,4)’sinin fen bilimleri branşında, 14 (%20,3)’ünün de görsel sanatlar branşında; kadın aday öğretmenlerin, 69 (%66,3)’unun

sosyal bilimler branşında, 22 (%21,2)'sinin fen bilimleri branşında ve 13 (%12,5)'ünün de görsel sanatlar branşında olduğu görülmektedir.

Fen fakültesi mezunu erkek aday öğretmenlerin, 6 (%100)'sının fen bilimleri branşında; kadın aday öğretmenlerin, 1 (%20)'inin sosyal bilimler branşında, 4 (%80)'ünün fen bilimleri branşında olduğu görülmektedir.

İnsani ve sosyal bilimler fakültesi erkek aday öğretmenlerin, 10 (%90,9)'unun sosyal bilimler branşında, 1 (%9,1)'inin fen bilimleri branşında; kadın aday öğretmenlerin, 22 (%91,7)'sinin sosyal bilimler branşında, 2 (%8,3)'sinin fen bilimleri branşında olduğu görülmektedir.

Ve diğer (Teknik eğitim, AÖF, aile ekonomisi, ziraat, ilahiyat, eğitim ön lisans, işletme, konservatuar, teknoloji eğitimi, mühendislik, veterinerlik, eğitim enstitüsü) fakülteler mezunu erkek aday öğretmenlerin, 6 (%50)'sının sosyal bilimler branşında, 5 (%41,7)'inin fen bilimleri branşında, 1 (%8,3)'inin de görsel sanatlar branşında; kadın aday öğretmenlerin, 15 (%65,2)'inin sosyal bilimler branşında, 1 (%4,3)'inin fen bilimleri branşında ve 7 (%30,4)'sinin de görsel sanatlar branşında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacında, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	Levene testi			T testi	
				F	p	SD	t	p
Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi								
Erkek	98	4,31	,55	,093	,761	252	-,382	,703
Kadın	156	4,33	,47					
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi								
Erkek	98	4,18	,55	,541	,463	252	1,379	,169
Kadın	156	4,09	,49					
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma								

Erkek		3,98	,62	2,921	,089	252	1,326	,186
Kadın		3,87	,66					
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı								
Erkek	98	4,18	,48	,255	,614	252	,916	,361
Kadın	156	4,13	,42					

Tablo 9’da görüldüğü gibi, AÖSYY ölçeğine yönelik algıları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmış ve ölçeğin bütün faktörlerinin ve tamamının dağılımının homojen olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin bütün faktörlerinde ve tamamında cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi yeterlikleri algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “sınıfta ilişki yönetimi” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında erkek aday öğretmenlerin, kadın aday öğretmenlere göre sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinde branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Branş	n	$\bar{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
1 Sosyal Bil.	166	4,32	G.arası	,154	2	,077	,295	,745	
2 Fen Bil.	53	4,31	G. İçi	65,427	251	,261			
3 Görsel San.	35	4,39	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33	Levene:	(F= 1,158,	p= ,316)				
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
1 Sosyal Bil.	166	4,09	G.arası	3,068	2	1,534	5,844	,003	3-1,2
2 Fen Bil.	53	4,06	G. İçi	65,875	251	,262			
3 Görsel San.	35	4,40	Toplam	68,943	253				

Toplam	254	4,13						
Levene: (F= 1,337, p= ,264)								
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma								
1 Sosyal Bil.	166	3,87	G.arası	,833	2	,416	,978	,377
2 Fen Bil.	53	3,95	G. İçi	106,827	251	,426		
3 Görsel San.	35	4,03	Toplam	107,660	253			
Toplam	254	3,91	Levene: (F=,974, p=,379)					
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı								
1 Sosyal Bil.	166	4,12	G.arası	,973	2	,487	2,431	,090
2 Fen Bil.	53	4,12	G. İçi	50,263	251	,200		
3 Görsel San.	35	4,30	Toplam	51,236	253			
Toplam	254	4,15	Levene: (F= ,962, p= ,383)					

AÖSYY ölçeğine yönelik algılara yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde ölçeğin öğretimin yönetimi boyutunda branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F=(5,844, p<.05)$). LSD testine göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ile Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algıları arasındaki fark, Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin lehine gözlenmiştir. Görsel sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek çıkmasının nedeni, bu derslerin diğer derslere göre daha interaktif şekilde işlenmesi ile açıklanabilir. Bu öğretmenlerin öğretirken farklı yöntem, teknik, araç, gereç ve materyal kullanmaları öğrencilerin bu derslere daha ilgili olmalarına, el becerisi, psiko-motor beceri isteyen bu derslerin özel yetenek isteyen dersler olması da öğrencilerin performansının yüksek olmasına dolayısıyla da öğretmenlerin de iş doyumunu yaşamalarına, sınıfta ya da diğer eğitim ortamlarında sorun çıkmamasına neden olabilir. Sonuç olarak da bu branşlardaki öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinde mezun oldukları fakülte değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Mezun Olunan Fak.	n	$\bar{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim Fak.	173	4,32	G.arası	,164	3	,055	,209	,890	
Fen Fak.	22	4,37	G. İçi	65,416	250	,262			
İnsani ve Sos. Bil.Fak	35	4,35	Toplam	65,581	253				
Diğer	24	4,27							
Toplam	254	4,33	Levene:	(F= ,950,	p= ,417)				
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
Eğitim Fak.	173	4,14	G.arası	,648	3	,216	,791	,500	
Fen Fak.	22	4,18	G. İçi	68,295	250	,273			
İnsani ve Sos.Bil.Fak	35	4,13	Toplam	68,943	253				
Diğer	24	3,97							
Toplam	254	4,13	Levene:	(F= ,096,	p= ,962)				
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
Eğitim Fak.	173	3,94	G.arası	1,670	3	,557	1,313	,271	
Fen Fak.	22	4,04	G. İçi	105,989	250	,424			
İnsani ve Sos. Bil. Fak	35	3,75	Toplam	107,660	253				
Diğer	24	3,81							
Toplam	254	3,91	Levene:	(F= ,869,	p=,458)				
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
Eğitim Fak.	173	4,16	G.arası	,421	3	,140	,690	,559	
Fen Fak.	22	4,22	G. İçi	50,816	250	,203			
İnsani ve Sos. Bil. Fak	35	4,12	Toplam	51,236	253				
Diğer	24	4,04							
Toplam	254	4,15	Levene:	(F= ,062,	p=,980)				

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ölçeğinin faktörleri ve bütünü için yapılan LSD testine göre mezun olduğu fakülte değişkenine göre aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, farklı fakültelerden mezun olan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında fen fakültesi mezunu aday öğretmenler, diğer fakültelerden mezun olan aday öğretmenlere göre kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli görmektedirler.

Araştırmanın beşinci alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinde görev yaptıkları okul değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Görev Yaptıkları Okul	n	$\bar{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
İlkokul	48	4,37	G.arası	,403	2	,201	,776	,462	
Ortaokul	139	4,34	G. İçi	65,178	251	,260			
Lise	67	4,26	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33		Levene: (F= 3,760, p=,025)			K.W.H. ($X^2=1,689$, p= ,430)		
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
İlkokul	48	4,21	G.arası	,718	2	,359	1,321	,269	
Ortaokul	139	4,14	G. İçi	68,225	251	,272			
Lise	67	4,05	Toplam	68,943	253				
Toplam	254	4,13		Levene: (F= ,336, p= ,715)					
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
İlkokul	48	4,07	G.arası	2,520	2	1,260	3,007	,051	
Ortaokul	139	3,92	G. İçi	105,140	251	,419			
Lise	67	3,77	Toplam	107,660	253				
Toplam	254	3,91		Levene: (F= ,367, p= ,693)					

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı								
İlkokul	48	4,23	G. arası	,895	2	,448	2,232	,109
Ortaokul	139	4,16	G. İçi	50,341	251	,201		
Lise	67	4,06	Toplam	51,236	253			
Toplam	254	4,15	Levene: (F= ,747, p=,475)					

Ölçeğin sınıfta ilişki yönetimi faktöründe, aday öğretmenlerin görüşlerinin homojen biçimde dağılmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. İlkokuldaki aday öğretmenlerin aritmetik ortalamaları diğer okullardaki aday öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özellikleri gereği onların sosyal, bilişsel, psikolojik, duygusal ve fiziksel özelliklerini daha fazla dikkate almalarının, daha ilgili, yakın, samimi davranmaları, istek ve ihtiyaçlarını daha yakından takip etmelerinin ve mesleğin doğası gereği öğrencilerle daha fazla bir arada bulunmalarının ve bu yaş grubundaki öğrencilerin de sınıf yönetimi konusunda daha kontrol edilebilir özelliklere sahip olmalarının sonucu olarak, ilkokulda görev yapan aday öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamış olabilecekleri sonucuna götürmektedir.

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde görev yapılan okul türü değişkenine göre, aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmanın altıncı alt amacında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları arasında çalıştıkları yer değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu hipotezi test etmeye yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinde çalıştıkları yer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktör 1: Sınıfta İlişki Yönetimi									
Çalıştığı Yer	n	$\bar{X}$	Varyans Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
İl Merkezi	77	4,35	G.arası	,051	2	,026	,098	,906	
İlçe Merkezi	91	4,32	G. İçi	65,529	251	,261			
Köy	86	4,31	Toplam	65,581	253				
Toplam	254	4,33	Levene: (F= 1,065, p= ,346)						
Faktör 2: Öğretimin Yönetimi									
İl Merkezi	77	4,06	G.arası	,558	2	,279	5,174	,006	
İlçe Merkezi	91	4,10	G. İçi	68,384	251	,272			
Köy	86	4,13	Toplam	68,943	253				
Toplam	254	4,13	Levene: (F=,733, p= ,482)						
Faktör 3: Öğrenciyi/Çevreyi Tanıma									
İl Merkezi	77	3,74	G.arası	4,262	2	2,131	1,025	,360	
İlçe Merkezi	91	4,06	G. İçi	103,397	251	,412			
Köy	86	3,91	Toplam	107,660	253				
Toplam	254	3,91	Levene: (F= 2,171, p= ,116)						
Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin Tamamı									
İl Merkezi	77	4,09	G.arası	,547	2	,273	1,354	,260	
İlçe Merkezi	91	4,20	G. İçi	50,690	251	,202			
Köy	86	4,14	Toplam	51,236	253				
Toplam	254	4,15	Levene: (F= ,668, p= ,514)						

Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğine yönelik görüşler sonucu yapılan tek yönlü varyans analizinde, ölçeğin diğer faktörlerinde ve ölçeğin tamamında çalıştıkları yer değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre, sınıfta ilişki yönetimi alt boyutunda il merkezinde çalışan aday öğretmenler, öğretimin yönetimi alt

boyutunda ise köyde çalışan aday öğretmenler sınıfta kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğrenciyi/çevreyi tanıma alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ilçe merkezinde çalışan aday öğretmenler kendilerini sınıfta daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Köy ve ilçelerde aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin daha yüksek çıkmasına, bu yerleşim yerlerindeki sınıflarda öğrenci sayısının az olması, aileden, çevreden ve öğretmenden kaynaklanan tutum ve davranışlar nedeniyle öğrencilerin daha utangaç, çekingen özellikleri neden olmuş olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen bir iştir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın, 1998). Beklentilere dayalı olarak gündeme gelen öğretmenin yönetsel rolleri, sınıf yönetimi alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baloğlu, 2001).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Oysa öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren; sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010, s. 65).

Bir öğretmen sınıf yönetimi davranışına ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir, ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Bu nedenle ölçtüğümüz yeterliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir (Leithwood, 2007; Akt: Kurt, 2012, s. 199).

Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısının olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur (Bandura, 1993; Goddard, 2001, Goddard ve arkadaşları, 2000; Akt: Kurt, 2012). Birçok olumlu öğretim uygulamaları için de yeterlik hissinin anlamlı bir yordayıcı olabileceği belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004; Akt: Kurt, 2012). Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla, etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Çakmak ve diğerleri, 2008). Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır (Şentürk ve Oral, 2008, s. 2).

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen sınıf yönetimi yeterlilikleri ölçeği ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 254 aday öğretmene uygulanarak bu aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; aday öğretmenlerin, ölçeğin “sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe diğer faktörlere göre daha yeterli görürken, “öğretimin yönetimi”, “öğrenciyi/çevreyi tanıma” faktörlerinde ve ölçeğin tamamında ise daha az yeterli görmektedirler.

Aday öğretmenler, “öğretimin yönetimi” boyutundaki altı maddeden beşinde; “Öğrencilerin kendilerini zihinsel ve ruhsal olarak derse hazır hissetmelerini sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum”, “Öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmada yeterli olduğumu düşünüyorum”, “Sınıftaki öğrenci davranışlarının sonuçlarını değerlendirip hatalı olanları düzeltmede yeterli olduğumu düşünüyorum”, “Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini dikkate alarak dersi işlemede yeterli olduğumu düşünüyorum” ve “Çeşitli öğretim stratejilerinden, yöntem ve tekniklerden öğretimde yararlanmada yeterli olduğumu düşünüyorum” maddelerine ilişkin yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer madde olan “Dersleri, kazanıma uygun materyal ve öğretim teknolojilerini kullanarak işlemede yeterli

olduğumu düşünüyorum” maddesine ilişkin yeterliklerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Aday öğretmenler, “öğrenciyi/çevreyi tanıma” boyutundaki dört maddeden üçünde “*Öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapmada yeterli olduğumu düşünüyorum*”, “*Çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırmada yeterli olduğumu düşünüyorum*” ve “*Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlamada yeterli olduğumu düşünüyorum*” maddelerine ilişkin yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer madde olan “*Sınıf tartışmalarında ve eleştirilerde kırıncı olmamaya dikkat etmede yeterli olduğumu düşünüyorum*” maddesine ilişkin yeterliklerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirtaş (2012) tarafından yapılan, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini ölçtüğü çalışmada öğrenciler kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli algıladıklarını tespit edilmiştir. Bu araştırma ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ancak İlgar (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendilerini, "sınıf yönetimi" alanında orta düzeyde yeterli algılamaktadırlar, sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz (2001) tarafından yapılan çalışmada ise müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin sınıflarındaki ortamın düzenlenmesi ve yönetilmesi alanındaki öğretmen yeterlilikleri orta düzey ve altında olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde “cinsiyet” değişkenine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Köse (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre değişmemektedir, sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kuğuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi yeterlikleri açısından cinsiyet değişkenine göre önemli bir farklılık bulunmamıştır. Öksüz ve diğerleri (2011) tarafından yapılan

çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır, sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. İlgar (2007) tarafından yapılan çalışmada bayanların sınıf yönetimi becerileri puanı erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, kadın sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlilik algıları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları ile yazar tarafından yapılan araştırma sonuçları benzerlik göstermemektedir.

Dilci (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri bakımından, erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli hissettikleri bulunmuştur. Bu sonuçla yazar tarafından yapılan araştırmanın “öğretim yönetimi” boyutundaki sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Yazar tarafından yapılan çalışmada erkek aday öğretmenler ile kadın aday öğretmenlerin algıları arasında “öğretim yönetimi” boyutunda fark bulunmamıştır.

Ölçeğin tamamında ve diğer faktörlerde “mezun olduğu fakülte” değişkenine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Özgün ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının mezuniyet değişkenine göre beceri bazında anlamlı fark bulunmamıştır. Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen yeterlikleri konusundaki gözlem puanları, başka fakülte mezunu öğretmenlerin sınıf içi öğretmen yeterlikleri konusundaki gözlem puanlarından daha yeterli bulunmuştur. Bu sonuçla yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmamaktadır.

Ölçeğin tamamında ve diğer faktörlerde “çalıştıkları yer” ve “okul türü” değişkenlerine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan

araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçlarıyla yazar tarafından yapılan araştırma örtüşmemektedir.

AÖSYÖ ölçeğine yönelik algılara yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde ölçeğin “öğretimin yönetimi” boyutunda “branş” değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan sınıf içi öğretmen yeterlikleri adlı çalışmanın sonucuna göre ise, gözlem puanlarına göre öğretmenlerin sınıf içi yeterlikleri ile branşları arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar arasında paralellik bulunmamaktadır. Ilgar (2007) da çalışmasında sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Çubukçu ve Girmen (2008), tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin “sınıfta iletişim” becerileri boyutunda, branş öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha etkin gördüklerini bulunmuştur. Günay (2003), tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumlu çıkmıştır. Bu sonuçlarla yazar tarafından yapılan araştırmanın “sınıfta ilişki yönetimi” boyutundaki sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Bu boyutta çeşitli branşlardaki öğretmenlerin algıları arasında fark bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçmek için kullanılan ölçekteki “öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapma” ve “çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırma” maddeleri ile ilgili yeterlik düzeylerini diğer maddelere göre

daha düşük görmektedirler. Bu nedenle bu konularla ilgili olarak hizmet içi eğitim uygulamalarına gidilebilir.

2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini fark edebilmeleri için, birbirlerinin derslerini izlemelerine, meslektaş koçluğunu sağlayıcı, öğretmenler arası işbirliğini teşvik eden uygulamalara yer verilebilir.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik olarak;

1. Farklı bölgelerde ve illerde yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak gerekli değerlendirmeler yapılabilir ve anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda nedenleri araştırılabilir.
2. Araştırmacılar çeşitli branşlarda çalışmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini araştırabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1998). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Pegem A Yayıncılık No:1, Ankara.
- Akın, D. (2011). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı*. C. Gülşen, (Ed.), Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (2. Baskı) İçinde (1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 51, Ss: 353-370.
- Aksu, F. (1997). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği*. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur Yazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayrak, C. (1998). *Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Bayram, N. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Amos Uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Budak, Y. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Etkili Okulun Gerçekleştirilmesinde Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitimin Önemi*. Çağdaş Eğitim.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:35, s:53-64.
- Çalık, T. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetimi* (S. 1-10). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çubukçu, Z. ve Girmen P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri, Sayı 44: 123-142, Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Algılarına Göre Kendi Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri*. e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 1C0503, 7, (1), 380-388.
- Demirtaş, Z. Kahveci, G. (2010). Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Dilci, T. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algıları*. Millî eğitim, sayı 194, bahar/2012.

- Duran, E., Sezgin F. ve Çoban O. (2011). *Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Sayı 31.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım yayınları.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. 7.Baskı. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği* 4. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidler, P. (2002). *The Relationship Between Teacher Instructional Techniques and Characteristics and Student Achivement in Reduced Size Calsses*. Eric Document, 473460.
- Genç, S. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 23.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A., (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Gülşen, C., Bostancı, A., Akan, D., Yolcu, H., Aydoğan, İ., Helvacı, M., Gökyer, N., Akbaşlı, S., (2010). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ankara Anı Yayıncılık. S.8.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri: Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Gürşimşek, I. (1999). *Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri*, Eğitim Ve Bilim, Cilt 23, Sayı 112, S.40-44.
- Güven, S. Ve Akdağ, M. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 29, ss. 69-80.

- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Ankara'daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacıoğlu, F. (1991). Öğretmen Adaylarına Öğretmen Niteliği Kazandırmada Öğretmen Uygulamalarının işlevi. *İstanbul: Eğitimde Arayışlar I.Sempozyum Bildiri Metinleri*.
- Helvacı, M. A. ve Özer, M. (2008). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 1-23.
- Ikoya, P.O. ve Akinseinde, S. I. (2010). *Classroom Management Competencies of Intern-Teachers in Nigeria Secondary Schools*. Educational Research Quarterly, v34 n1 p35-50.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.12-13.
- Jones, V. ve Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management*. Creating Communities Of Support and Solving Problems. (Seventh Edition). Pearson.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.8 S.30 (062-078).
- Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım,12. Baskı, Ankara.
- Karip, E. (Ed) (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kars, Y. E. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak ilçesi Örneği)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Dini Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, A. ve Taşar, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 5, S. 169-183.
- Kaya, M. (Ed). (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kaya, Z. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem yayınları.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe Karışan Bir Öğretmen Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 197-214.
- Kısaç, İ. (2004). *Öğretmen Öğrenci İletişimi, Sınıf Yönetimi*. (Ed: Emin Karip). 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, K. Ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:26.
- Köse E. Ö. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 20-27.
- Köymen, Ü. (1991). Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Modeli. *İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri*.
- Kuğuoğlu, İ. H.(2005). Sınıf Öğretmenliği bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine dair Görüşleri ve Öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 11.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Lemlech, J. K. (1995). *Becoming A Professional Leader*. New York: Scholastic.
- Lemlech, J. K. (1991). *Classroom Management Methodsand Techniques for Elemantry and Secondary Teachers*. Wavel and Press: Illinois, USA.
- Levin, J. ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. Ahierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Marzano, R. J. ve Marzano, J. S. (2003). *The Key To Classroom Management*. Educational Leadership. 61 (1). 6-18.
- MEB. (2013). *Ulusal Öğretmenlik Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://www.memurlar.net/haber/373146/> Erişim tarihi: 20.05.2013
- MEB. (2002). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1995). *Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği*, Ankara: MEB Basımevi.

- MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (1739 S.K.), Md. 43.
- Oral, B. ve Şentürk H. (1998). Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları. *Ankara: Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*. ss. 95-108.
- Öksüz Y, Çevik C, Baba M, Güven E, (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 99-113.
- Özcan M, (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*. cilt:2 sayı:1.
- Özdemir, S. Ve Yalın H.İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Geliştirilmiş Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık Dağıtım.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük M. C. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Sos. Bil. D. 10(1):615- 635.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. E. Karip (Editör). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 144-156.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 199-220.
- Phelps, P.H. (1991). *Helping Teachers Excel As Classroom Managers*. Clearin House. Vol: 64 Issue: 4. Database: Academic Search Premier.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek Ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (1), 167-187.
- Sezgin, İ. (2002). *Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler Ve Sorunlar*. *Çağdaş Eğitim*, 293, 6-8.
- Schlechty, P. C. (1991). *Schools For The Twenty-First Century*, Third Printing, Jossey-BassInc. San Francisco.

- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts in exploratory factor analysis (EFA) as a tool to evaluates corevalidity: A right-brained approach*. Texas A& M University. <http://ericae.net/ft/tamu/Efa.htm>, Erişim Tarihi: Mayıs 2013
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, P. (2003). *Kitle İletişim Araçlarının Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi*. (http://egitirim.inonu.edu.tr/PSahin_kitleilet.htm).
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile ilgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Şimşek, E. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (3): 211-230.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, S. L. (2001). *Using multivariate statistics, fourth edition*. Allyn and Bacon, A Pearson Company.
- Taştan, B. (2010). *Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri: Karabük Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Kantos, Z. E. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Z. Cafoğlu (Editör) . Sınıf Yönetimi (s. 9-42). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tuncer, M. (2011). *Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 6/3. P. 1265-1275.
- Tuncer, M. (2012). *The Development of Data Waste (D-Waste) Scale Toward for Computer Users*. International Online Journal of Educational Sciences, 4 (3), 727-737.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (23), 449-466.
- Wragg, E. C. (1993). *Class Management*. London: Routledge.

Yaman B. (2010).Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları / Aksaray İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.9 S.31 (053-72) Issn:1304-0278.

Yeşilyurt, E. (2008). *Eğitim Programlarının Hedeflerine Ulaşılması Bağlamında Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarına Olan Kazanımları*. Kuramsal Eğitim bilim, 1 (2), 23-42.

YÖK (1998).*Aday Öğretmen Kılavuzu*.

[Http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html).

Zabel, R. H. ve Zabel, M. K. (1996). *Classroom Management In Context: Orchestrating Positive Learning Environments*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

EKLER

EK 1.

TABLO 14. ELAZIĞ İLİ 2012-2013 EĞİTİM DÖNEMİ ADAY ÖĞRETMEN KURUMLARI LİSTESİ

1	ELAZIĞ/MERKEZ/Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	3
2	ELAZIĞ/MERKEZ/Ticaret Meslek Lisesi	4
3	ELAZIĞ/MERKEZ/Doğukent İlköğretim Okulu	4
4	ELAZIĞ/MERKEZ/Elazığ TOKİ Yazıkonak Lisesi	9
5	ELAZIĞ/MERKEZ/Elazığ Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2
6	ELAZIĞ/MERKEZ/Uzuntarla İlköğretim Okulu	1
7	ELAZIĞ/MERKEZ/Mehmet ve İfakat Gülaçtı İlköğretim Okulu	1
8	ELAZIĞ/MERKEZ/İstiklal İlköğretim Okulu	3
9	ELAZIĞ/MERKEZ/Gazi Lisesi	2
10	ELAZIĞ/MERKEZ/Hankendi Lisesi	1
11	ELAZIĞ/MERKEZ/Öğretmen Sıdika Avar Kız Teknik ve Meslek Lisesi	2
12	ELAZIĞ/MERKEZ/Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu	1
13	ELAZIĞ/MERKEZ/Hilalkent İlköğretim Okulu	1
14	ELAZIĞ/MERKEZ/Bahçelievler İlköğretim Okulu	1
15	ELAZIĞ/MERKEZ/Avukat İbrahim Gök İlköğretim Okulu	1
16	ELAZIĞ/MERKEZ/Balakgazi Lisesi	1
17	ELAZIĞ/MERKEZ/Mollakendi İlköğretim Okulu	1
18	ELAZIĞ/MERKEZ/Necip Güngör Kısaparmak Ticaret Meslek lisesi	2
19	ELAZIĞ/MERKEZ/Akçakiraz İlköğretim Okulu	1
20	ELAZIĞ/MERKEZ/Korgeneral Hulusi Sayın Lisesi	2
21	ELAZIĞ/MERKEZ/Çatalçesme İMKB İlköğretim Okulu	2
22	ELAZIĞ/MERKEZ/Hazar Lisesi	1
23	ELAZIĞ/MERKEZ/Kaya Karakaya İlköğretim Okulu	1
24	ELAZIĞ/MERKEZ/Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1

25	ELAZIĞ/MERKEZ/Cumhuriyet Lisesi	1
26	ELAZIĞ/MERKEZ/Aziz Gül İlköğretim Okulu	1
27	ELAZIĞ/MERKEZ/Harput Ekrem Uzel İlköğretim Okulu	1
28	ELAZIĞ/MERKEZ/Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	1
29	ELAZIĞ/MERKEZ/Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	3
30	ELAZIĞ/MERKEZ/Şahsuvar İlköğretim Okulu	1
31	ELAZIĞ/MERKEZ/Şair Hayri İlköğretim Okulu	2
32	ELAZIĞ/MERKEZ/Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	1
33	ELAZIĞ/MERKEZ/Yıldızbağları İlköğretim Okulu	1
34	ELAZIĞ/MERKEZ/Şht.Pyd.Bnb.Zafer Kılıç İlköğretim Okulu	1
35	ELAZIĞ/MERKEZ/Kamu Çalışanları İlköğretim Okulu	1
36	ELAZIĞ/MERKEZ/Balakgazi İlköğretim Okulu	2
37	ELAZIĞ/MERKEZ/Gümüşkavak İlköğretim Okulu	1
38	ELAZIĞ/MERKEZ/Mehmet Akif Ersoy Lisesi	1
39	ELAZIĞ/MERKEZ/60.Yıl İlköğretim Okulu	1
40	ELAZIĞ/MERKEZ/100. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	4
41	ELAZIĞ/MERKEZ/Yücel İlköğretim Okulu	3
42	ELAZIĞ/MERKEZ/Mehmet Zeki İlköğretim Okulu	2
43	ELAZIĞ/MERKEZ/Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu	1
44	ELAZIĞ/MERKEZ/Gazi Kamil Ayhan İlköğretim Okulu	1
45	ELAZIĞ/MERKEZ/Gazi İlköğretim Okulu	1
46	ELAZIĞ/MERKEZ/Şht. Öğretmen Nadir Ozan İlköğretim Okulu	1
47	ELAZIĞ/MERKEZ/Esentepe İlköğretim Okulu	1
48	ELAZIĞ/MERKEZ/İçme İlköğretim Okulu	1
49	ELAZIĞ/MERKEZ/Şht. Öğretmen Rüstem Şen İlköğretim Okulu	2
50	ELAZIĞ/MERKEZ/60.Yıl İlköğretim Okulu	1
51	ELAZIĞ/MERKEZ/TOKİ Fırat İlköğretim Okulu	1
52	ELAZIĞ/MERKEZ/17 Kasım İlköğretim Okulu	1
53	ELAZIĞ/MERKEZ/İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	2
54	ELAZIĞ/MERKEZ/Murat İlköğretim Okulu	1
55	ELAZIĞ/MERKEZ/Mehmet Mihri Akıncı İlköğretim Okulu	1

56	ELAZIĞ/MERKEZ/Balakgazi Lisesi	1
57	ELAZIĞ/MERKEZ/Bahçekapı İlköğretim Okulu	1
58	ELAZIĞ/MERKEZ/Barboros Hayrettinpaşa İlköğretim Okulu	1
59	ELAZIĞ/MERKEZ/İsmet Paşa İlköğretim Okulu	1
60	ELAZIĞ/MERKEZ/Vali Mehmet Canseven İlköğretim Okulu	1
61	ELAZIĞ/MERKEZ/Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu	1
62	ELAZIĞ/MERKEZ/Yurtbaşı İlköğretim Okulu	1
63	ELAZIĞ/MERKEZ/Türkiye Odalar Borsalar Birliği İlköğretim Okulu	1
64	ELAZIĞ/MERKEZ/Yakup Şevki Paşa İlköğretim Okulu	1
65	ELAZIĞ/MERKEZ/Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	1
66	ELAZIĞ/MERKEZ/Yazıkonak İlköğretim Okulu	1
67	ELAZIĞ/MERKEZ/İbn-i Sina İlköğretim Okulu	1
68	ELAZIĞ/AĞIN/Öğretmen Abdullah Lütfü İlköğretim Okulu	3
69	ELAZIĞ/AĞIN/İbrahim Uckunkaya Lisesi	4
70	ELAZIĞ/ARICAK/Arıcak İlköğretim Okulu	9
71	ELAZIĞ/ARICAK/Erimli İlköğretim Okulu	8
72	ELAZIĞ/ARICAK/Arıcak Lisesi	11
73	ELAZIĞ/ARICAK/Üçocuk Kutludüğün İlköğretim Okulu	3
74	ELAZIĞ/ARICAK/Üçocuk Haberci İlköğretim Okulu	2
75	ELAZIĞ/ARICAK/Üçocuk İlköğretim Okulu	6
76	ELAZIĞ/ARICAK/Yoğunbilek Göztepe İlköğretim Okulu	1
77	ELAZIĞ/ARICAK/Erimli Güleç İlköğretim Okulu	1
78	ELAZIĞ/ARICAK/Erbağı İlköğretim Okulu	1
79	ELAZIĞ/ARICAK/Bükardı İlköğretim Okulu	7
80	ELAZIĞ/ARICAK/Erimli Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
81	ELAZIĞ/ARICAK/Bozcavuş İlköğretim Okulu	2
82	ELAZIĞ/ARICAK/Yoğun Bilek İlköğretim Okulu	6
83	ELAZIĞ/ARICAK/Kambertepe İlköğretim Okulu	1
84	ELAZIĞ/ARICAK/Arıcak Gümüşyaka İlköğretim Okulu	2
85	ELAZIĞ/ARICAK/Kayahisar İlköğretim Okulu	1
86	ELAZIĞ/ARICAK/Küplüce İlköğretim Okulu	1

87	ELAZIĞ/ARICAK/Karakaş İlköğretim Okulu	2
88	ELAZIĞ/ARICAK/Ormanpınar İlköğretim Okulu	1
89	ELAZIĞ/ARICAK/Saman İlköğretim Okulu	1
90	ELAZIĞ/BASKİL/Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu	2
91	ELAZIĞ/BASKİL/Vakıfbank İlköğretim Okulu	2
92	ELAZIĞ/BASKİL/Büyükpınar İlköğretim Okulu	2
93	ELAZIĞ/BASKİL/Baskil İlköğretim Okulu	5
94	ELAZIĞ/BASKİL/Baskil Lisesi	5
95	ELAZIĞ/BASKİL/Kadıköy Bedriye Çetinkaya Lisesi	2
96	ELAZIĞ/BASKİL/Alangören İlköğretim Okulu	1
97	ELAZIĞ/BASKİL/Gemici İlköğretim Okulu	3
98	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Karakoçan Lisesi	7
99	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Fatih İlköğretim Okulu	7
100	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Cengiz Topel İlköğretim Okulu	5
101	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Şehit Jandarma Kıdemli Üsteğmen Mahir Özdemir İlköğretim Okulu	3
102	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Bazlama İlköğretim Okulu	1
103	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Karakoçan Kız Teknik ve Meslek Lisesi	3
104	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Nuri Özaltın İlköğretim Okulu	5
105	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Başyurt İlköğretim Okulu	6
106	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Kızılpınar İlköğretim Okulu	1
107	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Sarıcan İlköğretim Okulu	9
108	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Ağamezrası İlköğretim Okulu	1
109	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Bulgurcuk İlköğretim Okulu	3
110	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Sağın İlköğretim Okulu	1
111	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Gündeğdi İlköğretim Okulu	1
112	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Atatürk İlköğretim Okulu	1
113	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Durmuş İlköğretim Okulu	2
114	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Sarıbaşak İlköğretim Okulu	1
115	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Yenikaya İlköğretim Okulu	1
116	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/YİBO	2

117	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Karapınar İlköğretim Okulu	1
118	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Kalkankaya İlköğretim Okulu	1
119	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Kulundere İlköğretim Okulu	1
120	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Mahmutlu İlköğretim Okulu	1
121	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Bahçecik İlköğretim Okulu	1
122	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Yenice İlköğretim Okulu	1
123	ELAZIĞ/KARAKOÇAN/Yukarı Ovacık İlköğretim Okulu	1
124	ELAZIĞ/KEBAN/Keban Çok Programlı Lisesi	3
125	ELAZIĞ/KEBAN/Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	1
126	ELAZIĞ/KEBAN/Akçatepe İlköğretim Okulu	1
127	ELAZIĞ/KEBAN/Baraj İlköğretim Okulu	1
128	ELAZIĞ/KEBAN/Atatürk İlköğretim Okulu	1
129	ELAZIĞ/KEBAN/Kız Teknik ve Meslek Lisesi	1
130	ELAZIĞ/KOVANCILAR/İsmetpaşa İlköğretim Okulu	6
131	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Kovancılar Lisesi	14
132	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Kuşçu İlköğretim Okulu	1
133	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Atatürk İlköğretim Okulu	4
134	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Hacı Ahmet Özbağı İlköğretim Okulu	2
135	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Kovancılar İlköğretim Okulu	7
136	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Şehit Raşit Ercan İlköğretim Okulu	2
137	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Yarımca Ferrokrom İlköğretim Okulu	4
138	ELAZIĞ/KOVANCILAR/TOKİ Şehit Emre Ercan İlköğretim Okulu	9
139	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	1
140	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Eti Holding İlköğretim Okulu	4
141	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Şenova İlköğretim Okulu	1
142	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Taşören İlköğretim Okulu	1
143	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Avlağı İlköğretim Okulu	4
144	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Okçular İlköğretim Okulu	4
145	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Ekinözü İlköğretim Okulu	2
146	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Şeh. Tabib Teğ. Yüksel Demir İlköğretim Okulu	2
147	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Bayramyazı İlköğretim Okulu	3

148	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Beşiktaş İlköğretim Okulu	3
149	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Tepebağ İlköğretim Okulu	1
150	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Karaman Yamaçoba İlköğretim Okulu	1
151	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Mimar Sinan İlköğretim Okulu	1
152	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Çakırkaş Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1
153	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Şehit Yrb.Alım Yılmaz İlköğretim Okulu	1
154	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Gülçatı İlköğretim Okulu	1
155	ELAZIĞ/KOVANCILAR/Muratbağı İlköğretim Okulu	1
156	ELAZIĞ/MADEN/Naldöken Şaman İlköğretim Okulu	1
157	ELAZIĞ/MADEN/Maden Lisesi	5
158	ELAZIĞ/MADEN/Atatürk İlköğretim Okulu	5
159	ELAZIĞ/MADEN/Tepecik İlköğretim Okulu	1
160	ELAZIĞ/MADEN/Vali Aydın Arslan İlköğretim Okulu	3
161	ELAZIĞ/MADEN/İffet Nusret Gülser İlköğretim Okulu	1
162	ELAZIĞ/MADEN/Kartaldere İlköğretim Okulu	1
163	ELAZIĞ/MADEN/Maden Asım Sürücü YİBO	3
164	ELAZIĞ/MADEN/Hazar İlköğretim Okulu	3
165	ELAZIĞ/MADEN/Naldöken İlköğretim Okulu	1
167	ELAZIĞ/MADEN/Örtülü İlköğretim Okulu	1
168	ELAZIĞ/MADEN/Fatih Mehmet İlköğretim Okulu	1
169	ELAZIĞ/PALU/Tarhana İlköğretim Okulu	1
170	ELAZIĞ/PALU/YİBO	5
171	ELAZIĞ/PALU/Palu Lisesi	7
172	ELAZIĞ/PALU/Palu Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezi	2
173	ELAZIĞ/PALU/Palu İlköğretim Okulu	3
174	ELAZIĞ/PALU/Yavuz Selim İlköğretim Okulu	4
175	ELAZIĞ/PALU/Beyhan İlköğretim Okulu	3
176	ELAZIĞ/PALU/Atatürk İlköğretim Okulu	7
177	ELAZIĞ/PALU/Altınölçek İlköğretim Okulu	7
178	ELAZIĞ/PALU/Bozçanak İlköğretim Okulu	1
179	ELAZIĞ/PALU/Üç değirmenler İlköğretim Okulu	1

180	ELAZIĞ/PALU/Murat İlköğretim Okulu	2
181	ELAZIĞ/PALU/Palu Kız Teknik ve Meslek Lisesi	1
182	ELAZIĞ/PALU/Köklüce İlköğretim Okulu	1
183	ELAZIĞ/PALU/Gemtepe İlköğretim Okulu	1
184	ELAZIĞ/PALU/Baltaşı İlköğretim Okulu	2
185	ELAZIĞ/PALU/Örgülü İlköğretim Okulu	1
186	ELAZIĞ/PALU/Beyhan Karşıyaka İlköğretim Okulu	1
187	ELAZIĞ/PALU/Seydili İlköğretim Okulu	1
188	ELAZIĞ/PALU/Karasalkım Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2
189	ELAZIĞ/PALU/İzmir İlköğretim Okulu	3
190	ELAZIĞ/PALU/Keklikdere İlköğretim Okulu	1
191	ELAZIĞ/PALU/Keklikdere Balkaya İlköğretim Okulu	1
192	ELAZIĞ/PALU/Bozcanak Hanönü İlköğretim Okulu	1
193	ELAZIĞ/PALU/Karasalkım İlköğretim Okulu	2
194	ELAZIĞ/SİVRİCE/Cumhuriyet YİBO	5
195	ELAZIĞ/SİVRİCE/Üçlerce İlköğretim Okulu	1
196	ELAZIĞ/SİVRİCE/Gözeli Celal İlalı YİBO	1
197	ELAZIĞ/SİVRİCE/Sanayi İlköğretim Okulu	1
198	ELAZIĞ/SİVRİCE/Sivrice 75. Yıl İMKB İlköğretim Okulu	1
199	ELAZIĞ/SİVRİCE/Atatürk İlköğretim Okulu	1
200	ELAZIĞ/SİVRİCE/Sivrice Lisesi	2
201	ELAZIĞ/SİVRİCE/Akbuğday Elbistan İlköğretim Okulu	1
202	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Alacakaya Mermer Cemil Yaşlı Lisesi	6
203	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Çataklı İlköğretim Okulu	4
204	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Alacakaya İlköğretim Okulu	1
205	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Yukarı Çakmakaya İlköğretim Okulu	2
206	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Halkalı İlköğretim Okulu	2
207	ELAZIĞ/ALACAKAYA/Esenlik İlköğretim Okulu	2
TOPLAM		484

EK 2. İZİN BELGESİ



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/605.01/371128

28/03/2013

Konu: Anket Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 20/03/2013 tarih ve 4309 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER'in danışmanlığını yaptığı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fulya ÖZER'in "Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları" başlıklı tezine veri oluşturmak amacıyla geliştirdiği anket çalışmasını ilimiz merkezinde ve ilçelerindeki bütün ilköğretim ve liselerde çalışan aday öğretmenlere uygulanması için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB' e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 27/03/2013 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde, toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu anket çalışmasının okul idarelerinin de izni alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şahin ELGÜL
Milli Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
28/03/2013

A.Aziz YENİYOL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
28.03.2013

Bar

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

Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat:5 23100/ELAZIĞ
Elektronik Adı: http://elazig.meb.gov.tr
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında Malatya’da doğdum. İlköğretim ve lise eğitimini Malatya’da tamamladım. 2007 yılında girdiğim Fırat üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden 2011 yılında bölüm birincisi olarak mezun oldum.

2012 yılından itibaren Malatya İli Hekimhan İlçesi Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfında, Sosyal Yardım ve İnceleme Görevlisi olarak çalışmaktayım.

Fulya ÖZER

Elazığ - 2013