

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI:
DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ

SABRİ ÖZÇAKIR

Mart-2007

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI:
DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
SABRİ ÖZÇAKIR

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. NEVZAT MİRZEOĞLU

MART 2007
BOLU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Sabri ÖZÇAKIR'a ait "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Düzce İli Örneği" adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

- | | |
|---|-------|
| 1- Yrd. Doç.Dr. Nevzat MİRZEOĞLU (Danışman) | |
| 2- Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ | |
| 3- Yrd. Doç.Dr. Işıl AKTAĞ | |

.....

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT
STYLES:
THE SAMPLE DÜZCE CITY**

Sabri Özçakır

Master of Science, Institute of Social Sciences

Physical Education Department

Advisor: Asist. Prof. Dr. Nevzat Mirzeoğlu

March, 2007, 120 Pages

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the opinions of physical education teachers' (working in Düzce) autocratic, democratic and laissez-faire classroom management style.

72 physical education teachers who works in primary and high schools fall of 2006-2007 participated this study. Teachers selected vary scanning model.

The data were collected through "The Classroom Management Styles of Teachers' Questionnaire" which was prepared by Terzi (2001) and consisted of two parts with sum of 40 items.

In analyzing the data non-parametric tests; Mann Whitney-U and Kruskal Wallis Tests were used .05 significance level was used in the statistical analyzis.

The results of this study revealed that the teachers agree that they are at some extend autocratic and laissez-faire. Opinions of physical education teachers on classroom management styles don't vary in terms of sex, age, school graduated, staff

position and vocational position. Even though there wasn't significant difference in terms of vocational experience on autocratic and democratic management style; there was significant difference in terms of vocational experience on laissez-faire management style.

Key Words: Classroom Management, Classroom Management Style, Autocratic Management, Democratic Management, Laissez-faire Management.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI: DÜZCE İLİ ÖRNEĞİ

Sabri ÖZÇAKIR

Yüksek Lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nevzat Mirzeoğlu

Mart, 2007, 120 Sayfa

ÖZET

Bu araştırma ile Düzce ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmaya, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 72 beden eğitim öğretmeni katılmıştır. Toplanan anketlerin %72,2'si değerlendirmeye alınmıştır (52 Anket).

Veriler; Terzi (2001) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” ile toplanmıştır. Anket; iki bölüm ve 40 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili; ikinci bölümde ise sınıf yönetimi anlayışları ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde non-parametrik testlerden, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre beden eēitimi  ēretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışını yüksek düzeyde benimsedikleri, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını belirleyen maddelerin bazılarında ise otokratik ve ilgisizlik eēilimi gösterdikleri bulunmuştur. Beden eēitimi  ēretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula, mesleki pozisyona ve  ēretmenlik yapılan okul türüne göre deēiřmediēi; kıdem deēiřkeni ile ilgisiz sınıf yönetimi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduēu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Anlayışı, Otokratik Yönetim, Demokratik Yönetim, İlgisiz Yönetim.

Annem, Babam ve Ağabeyime...

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nevzat Mirzeoğlu'na bu tezin planlanması, hazırlanması ve ortaya çıkarılması aşamalarında gösterdiği ilgi, sabır ve güvenden dolayı sonsuz teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimime başladığım günden itibaren yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman değerli görüşlerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Dilşad Mirzeoğlu'na da teşekkürü bir borç biliyorum.

Sabri ÖZÇAKIR

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	5
1.4 Araştırmanın Amacı	5
1.5 Araştırmanın Önemi	6
1.6 Sayıtlılar	6
1.7 Sınırlılıklar	7
1.8 Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMA	8
2.1 Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1 TEMEL KAVRAMLAR	8
2.1.1.1 Örgüt	8
2.1.1.2 Yönetim	9
2.1.1.3 Eğitim Örgütü	10
2.1.1.4 Eğitim Yönetimi	11
2.1.1.5 Okul Örgütü	12
2.1.1.6 Okul Yönetimi	12
2.1.1.7 Bir Örgüt Olarak Sınıf	14
2.1.1.8 Sınıf Yönetimi	14
2.1.1.9 Sınıf Yönetimi Kuramları	17
2.1.1.9.1 Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi	17
2.1.1.9.2 Müdahaleci Sınıf Yönetimi	19
2.1.1.9.3 Etkileşimsel Sınıf Yönetimi	19
2.1.1.10 Sınıf Yönetimi Modelleri	21
2.1.1.10.1 Tepkisel Model	21
2.1.1.10.2 Önleyici Model	22
2.1.1.10.3 Gelişimsel Model	22

2.1.1.10.4 Bütünsel Model	23
2.1.2 SINIF YÖNETİCİSİ VE LİDERİ OLARAK ÖĞRETMEN	23
2.1.3 ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI	25
2.1.3.1 Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	26
2.1.3.2 Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	29
2.1.3.3 Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışı	31
2.1.3.4 Yönetim Anlayışlarının Genel Özellikleri	32
2.2 Literatür Tarama	33
2.2.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	34
2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
 BÖLÜM III	
YÖNTEM	47
3.1 Araştırma modeli	47
3.2 Çalışma Grubu	47
3.3 Veri Toplama Aracı	48
3.4 Verilerin Toplanması	49
3.5 Verilerin Analizi	50
 BÖLÜM IV	
BULGULAR	51
4.1 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına ilişkin Görüşleri	51
 BÖLÜM V	
TARTIŞMA ve SONUÇLAR	67
5.1 Tartışma	67
5.2 Sonuçlar	80
 BÖLÜM VI	
ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR	84
EKLER	96

Ek 1 Veri Toplama Aracı	96
Ek 2 Çalışma Evrenine Ait Sayısal Veriler.....	102
Ek 3 Anket Uygulama İzni.....	106
Ek 4 Özgeçmiş.....	107

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Otoriter, Demokratik ve Başboş(İlgisiz) Yönetimin Genel Özellikleri.....	33
Tablo 2 Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	52
Tablo 3 Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri....	55
Tablo 4 Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 5 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	60
Tablo 6 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	61
Tablo 7 Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	62
Tablo 8 Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin İkili Gruplar Arası Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 9 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	63
Tablo 10 Öğretmenlik Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları... ..	65
Tablo 11 Mesleki Pozisyon Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları... ..	66

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1 Otokratik Yönetim Anlayışına Ait Maddeler	53
Grafik 2 Demokratik Yönetim Anlayışına Ait Maddeler	56
Grafik 3 İlgisiz Yönetim Anlayışına Ait Maddeler	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim hizmeti, ekonomik olarak insanlık tarihi kadar eski bir yatırımdır. İnsanın eğitimi ise, onun yeryüzündeki faaliyetleri ile birlikte başlamıştır. Eğitim toplum hayatına bireyleri intibak ettirmek amacıyla topluluk tarafından öngörülmüştür. Bu itibarla eğitim kültürün arttırılması ve aktarılmasıdır. Böylece nesiler zincirinin devamı ile, toplumun devamlılığı da mümkün olur. Bu bakımdan eğitimin ilk fonksiyonu, söz konusu toplumun değerlerini ve sosyal normlarını öğretmektir. Eğitimin ikinci temel fonksiyonu, sosyal mirasın birikimini ve bu mirasın sürdürülmesini sağlamaktır. Üçüncü olarak eğitimin fonksiyonu, topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırmasıdır. Son olarak eğitimin bir başka fonksiyonu, ulaşılan en yüksek seviyede araştırmalar, yenileştirmeler, buluşlar aracılığıyla ve yaratıcı sanatlar ve teknolojinin yardımıyla hem yeni, hem de çözümlenememiş problemlere çözüm bularak kültürel mirasa katkıda bulunur (Kardaş, 1985:22).

Bir ülkenin kalkınması yetişmiş insan gücü ile gerçekleşebilir. İnsan gücünün yetiştirilmesi ise açıkça eğitimin temel işlevidir. Eğitilmiş insan gücü, ülke ekonomilerinin en etkin girdisidir. Fiziki sermaye eksikliğinin sık görüldüğü gelişmekte olan ülkelerde, eğitilmiş insan gücünün varlığı çok daha önemlidir. Eğitimin iş görürleri daha üretken kıldığı gerçeği ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümenin temel sınırlayıcılarından birinin becerikli insan gücü eksikliği olduğu inancı yaygın biçimde kabul edilmektedir. Bu durumda eğitime olan güven artmaktadır (Akt. Mirzeoğlu 2003:114).

Eğitim kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1998:12). Eğitim; bireylerin, çevresinde olan değişmelere uyum sağlayabilmeleri için, insanlara, yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. İnsanları, hem çevredeki değişmelere uyum sağlayabilecek, hem de çevrede istenilen değişimleri tanzim edebilecek kapasiteye ulaştırmak, eğitimin yükümlülüğü olunca, hızlı bir yenileşme süreci içinde olması da bir mecburiyet olmaktadır. (Halis, 2001:1)

Öğretim ise, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1996:16). Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak sağlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen, 1999:26).

Günümüz toplumlarında yaşayan insanların öğrenmesi gereken pek çok davranış vardır. Uygarlık arttıkça yaşam daha karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle yeni davranışlar edinmede yüksek bir verime ulaşılması gerekmektedir. Bu yeni davranışların kişilere uzmanlar tarafından kazandırılması gerekmektedir. Bu görevi yerine getirme yükümlülüğü toplumsal bir kurum olan okullara verilmiştir (Kaya, 1991:43).

İnsan gelişip, gençlik çağına gelinceye kadar, hatta yaşamı boyunca birçok eğitim ortamında eğitim alır ve pek çok şeyi öğrenir. Öğrenme insanın başarısıdır. İnsan başarı aracılığı ile yaşamın gereklerini –bunlar doğru ya da yanlış olabilir- öğrenir. Öğrenme sürecinde insan bir yandan, doğumdan ölüme kadar değişik kurumlara devam ederek öğrenirken, diğer yandan da yaşadığı çevrede öğrenir. İnsanın kurumlarda öğrendikleri kadar yaşadığı çevrede öğrendiği de önemlidir. Ancak insan, yaşamının en büyük kesimini okulda geçirmektedir. (Kaya, 2006:122).

Toplumsal kurum olan okul ve okulun bir alt birimi olarak da sınıf, insan öğrenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim etkinliklerinin, planlı ve programlı yürütülmesi gereken etkinlikler olması gerekliliği, öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmalarını sağlamak için yürütülecek öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar olarak sınıf kavramını öne çıkarmıştır.

Sınıf ortamı; öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin, onları davranış değişikliğine götürecek yaşantıları geçirdikleri ortamdır. Sınıf ortamı; öğretmen, öğrenci, öğretim programı, fiziksel ve teknolojik donanım gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır. Bir sınıf ortamı, öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirmesine olanak tanıdığı sürece etkilidir (Kaya, 2006:213).

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Yönetim, “belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç-gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir (Ilgar, 2005:13).

Sınıf yönetimi ise, etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesidir (Aydın, 2003:10). Sınıf yönetimi, öğretim sırasında, öğretmenin, öğrencilerini belli bir takım kurallara ve kişisel eğitim anlayışına göre amaca kısa ve düzenli yoldan sağlıklı bir biçimde götürmesi anlamına gelir.

Sınıf yönetimi; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasına, fiziksel düzenlemelerin, öğretimin akışının ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında

ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlemesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir. Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir (Karip , 2002:1).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ve öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır (Demirel, 1999:190). Okulda öğretmenin görevi, sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarılı ve etkili olma yolu sınıf yönetiminden geçmektedir. Etkili bir öğretici olmanın yanında öğretmen, aynı zamanda etkili bir yönetici olmak zorundadır (Sarıtaş, 2000:47).

Öğretmenler sınıfta bazı sınıf yönetimi anlayışlarını ya da biçimlerini kullanırlar. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi anlayışları, onların sınıfta ilişki ve öğrenme etkinliğine ilişkin düzenlemelerine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yönetim anlayışları çoğunlukla otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bütünüyle belirli bir sınıf yönetimi biçimine sahip olduklarını söylemek mümkün değildir (Akt. Kaya, 2006:30). Beden eğitimi derslerinde de öğretmenler diğer derslerde olduğu gibi bir takım sınıf yönetim problemleriyle karşılaşmaktadırlar. Bazı öğretmenler baskın olarak bir sınıf yönetimi anlayışını kullanırken, bazıları karşılaştıkları durumlara uygun sınıf yönetimi anlayışlarını kullanmaktadırlar.

1.2 Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmenleri hangi sınıf yönetimi anlayışlarını benimsiyorlar?

Bu problemi çözmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3 Alt Problemler

1- Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin;

- a- Demokratik yönetim,
 - b- Otokratik yönetim ve,
 - c- İlgisiz (laissez-faire) yönetim
- anlayışını yansıtan davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir ?

2- Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını yansıtan davranışlara ilişkin görüşleri;

- a- Cinsiyetlerine,
 - b- Yaşlarına,
 - c- Mesleki kıdemlerine,
 - d- En son mezun olduğu okula,
 - e- Öğretmenlik yaptığı okul türüne ve
 - f- Mesleki pozisyonlarına (Kadrolu, sözleşmeli-ücretli)
- göre değişmekte midir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Son yıllarda okullarda sınıf yönetimi giderek önem kazanmaya başlamıştır. Sınıf yönetimi genellikle sınıfta disiplin sağlama olarak görülmektedir. Ancak günümüz eğitimcileri sınıf yönetimini disiplini de içeren kapsamlı bir süreç olarak da almaktadırlar. Bu süreçte öğretmenin sınıfın yöneticisi olarak, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması, dersleri planlı programlı bir biçimde kullanması, sınıf içi etkileşim ve iletişimi düzenlemesi, sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmesi gerekir. Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir biçimde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve

değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2005:28).

Sınıf yönetiminin temel amaçları, sınıfta zamanı etkili biçimde kullanma, sınıftaki işleri düzenli bir biçimde yürütme ve öğrencilere kendi kendilerini yönetme becerisi kazandırma dır. Öğretmenler sınıf yönetiminin amaçlarına ulaşmak için ayrıca sınıf yönetimi anlayışlarından da etkili bir biçimde faydalanmalıdırlar.

Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin hangi sınıf yönetimi anlayışlarını benimsediklerini ve bu anlayışları ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak beden eğitimi alanında yapılan deneysel çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın beden eğitimi ile ilgili olarak sınıf yönetimi alanında yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması ve yol göstermesi beklenmektedir.

1.6 Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır;

1. Anketin uygulandığı beden eğitimi öğretmenleri objektif olarak kendi görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Anketin geçerliliği konusunda beden eğitimi alanında görüşlerine başvuru olan uzmanların yargıları geçerli ve güvenilir dır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılı güz döneminde Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları demokratik, otokratik ve ilgisiz (laissez-faire) olmak üzere üç boyutta sınırlandırarak sınıflandırılmıştır.
3. Araştırma sonuçlarına ulaşılması doğrultusunda verilerin toplanması anket uygulaması ile sınırlı tutulmuştur.

1.8 Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Sınıfta öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak için bir grup öğretmen stratejisinin düzenlenmesidir (Emmer and Evertson, 1981).

Sınıf Yönetimi Anlayışı: Sınıf yönetimi anlayışı; yaşanan çağın değer yargılarından, yönelişlerden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir (Hesapçioğlu, 1995:255).

Beden Eğitimi: Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna beden eğitimi denir (Özyiğit, 1991).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMA

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde sınıf yönetimini oluşturan temel kavramlarla bu kavramlar arasındaki ilişkilere değinilmektedir.

2.1.1.1 Örgüt

Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan itibaren dikkat çeken en belirgin özelliği sahip oldukları ile yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini, daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba, insanların ilk çağlardan bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir. Daha iyiyi, daha güzeli arama çabasında yeterliliklerin sınırlılığının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapma gereksinimi ise, insanların örgütler oluşturmalarına yol açmıştır (Kaya, 2006:3).

Örgüt; iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür (Schein, 1978:11). Bir örgütü farklı yapan ve o örgüte özgü olan kaynak; bilimsel ve teknik bilgiden sosyal, ekonomik ve yönetim bilgisine kadar her türlü yeteneği kullanabilme becerisidir (Drucer, 1998:15).

Örgüt; üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir. Örgütler birer sosyal sistemdir ve karşılıklı çıkar temeli üzerine kurulmuşlardır. Örgüt, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (İlgar, 2005:25).

Örgüt, çok genel olarak; insanların kendi güçlerini (yetenek, para, zaman,...) aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları yapı olarak tanımlanabilir. Örgütler, günümüzde insan yaşamında vazgeçilmez öneme sahiptir (Kaya, 2006:3). Örgütün benzer bir tanımı da: “ortak bir amaç ya da hizmeti gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik” şeklindedir (İlgar, 2005:25).

2.1.1.2 Yönetim

Yönetim en eski bilimlerden biridir. Çünkü tarih boyunca insanlar ya yönetmiş ya da yönetilmişlerdir. Yönetim evrensel özellikler taşımaktadır (Durukan ve Öztürk, 2005:13). Yönetim, iki ya da daha çok kişinin bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelerek, belirledikleri amaca yönelik yaptıkları işlem ve eylemlerin tümüdür (Öztekin, 2002:8).

Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kaynakların organize edildiği ve gelecekteki faaliyetlerin belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir süreçtir (Hodgetts, 1999:15).

Örgüt kavramı ile birlikte varolan diğer bir kavram da, “yönetim” dir. Gerçekten de nerede bir örgütlenme olmuşsa, orada yönetim eylemi de söz konusu olmuştur. Çünkü, örgütlenmiş bir insan grubunun birtakım amaçları gerçekleştirme çabası eşgüdümü zorunlu kılar. Bu zorunluluk, örgüt ile yönetim kavramlarının iç içe olduğunu vurgular. Buna göre, eğer örgüt kavramından bahsediliyorsa yönetim kavramına da değinmek gerekir (Toprakçı, 2002:16).

Amaçların etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik faaliyetlerden oluşan yönetim uygulamaları toplumsal yaşam kadar eskidir. Oysa yönetim ve örgütlerle ilgili sistematik bilgi topluluğu niteliğini taşıyan yönetim bilimi (yönetim ve örgüt teorileri) 20. yüzyılın ürünüdür. Bu nedenle yönetim, asırlarca sezgi ve tecrübeye dayalı olarak el yordamıyla uygulanan, çıraklık ve sınama yanılma yöntemiyle öğrenilen bir sanat niteliğini taşımıştır. 20. yüzyılda, yönetim ve örgütlerle ilgili sistematik bilgi birikiminin gerçekleşmeye başlaması (yönetim biliminin doğuşu) ile yöneticilik bilime dayanan bir sanat haline gelmiştir (İlgar, 2006:35).

2.1.1.3 Eğitim Örgütü

Eğitim olgusunun örgütlü bir hale dönüşmesi, insanlık tarihi ile birlikte ele alındığında, oldukça uzun bir zamanı gerektirmiştir. Toplumlar geliştikçe işbirliği çeşitlenmiş, meslek yaşamı uzmanlaşmaya gerek duymuştur. Artık birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunlu hale gelmiştir. Tanımının ayrıntılarını ortaya çıkış nedenlerinden alan “eğitim örgütü” , toplumun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş, insan ve teknolojiye oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu biçimlenişte toplumda var olan diğer örgütlerin işleyişinden bağımsız davranılmaz. Diğer örgütlerde iş görecektir insanların yetiştirilmesinin de eğitim örgütlerinde gerçekleştiriliyor olması, eğitimin toplum açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu da toplumların neden eğitim üzerinde bu kadar dikkat ve önemle durduklarını açıklamaktadır. Bir örgüt olarak eğitimin, amaçlarına ulaşacak şekilde örgütlenip yönetilmesi gerekir (Toprakçı, 2002:17).

Eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal niteliktedir. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetici ve diğer görevliler ve ilgililer hep insandır. Yani insan için, insan ile birlikte ve insanlar tarafından yürütülen bir hizmettir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için yayılma ve kapsamlılık gösterirler. Eğitim örgütü sosyal örgütler içinde en yaygın olan örgüttür (İlgar, 2006:26).

Önceleri, planlı, programlı ve amaçlı bir etkinlik olarak ele alınmaya, yalnızca gerekli olduğu düşünüldüğünde aktarılan bilgiler, eğitim örgütlerinin oluşturulması ile daha düzenli olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesi ile eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Kaya, 2006:7).

2.1.1.4 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan kurumların yönetimidir. Bu kurumlar devlet okullarını, bölge okullarını, genel ve özel yüksekokulları, genel ve özel üniversiteleri ve diğerlerini kapsar (Campbell, John. and Raphhael, 1983:1).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1998:43).

Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1995:13).

Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özellikler sahip olmalarıdır. Özellikle 20. yüzyılda insanların eğitim istemlerinin artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da alt alanların çıkmasına yol açmıştır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip eğitim örgütlerinin benzer bir şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Örneğin; daha çok yetişkinlere eğitim olanaklarının sunulduğu halk eğitim merkezlerinin yönetimi ile bir ilköğretim kurumunun yönetimi birbirinden farklı yeterlikler gerektirmektedir (Kaya, 2006:8).

Örgüt ile yönetim arasındaki ilişkinin benzerini eğitim örgütü ile eğitim yönetimi arasında görmek mümkündür. Yani, eğitim yönetimi ile eğitim örgütü iç içe işler, birbirinden ayrı ve bağımsız değildir. Öte yandan, eğitim örgütünün, amaçları doğrultusunda harekete geçmesi ve bunu yerine getirmesi, toplumun üyelerine ulaşmasını gerektirir. İşte toplumun bütün üyelerine ulaşacak şekilde yaptığı çabalar ‘okul’ denilen kavramda somutlaşır. Okul örgütü, eğitim örgütünün en önemli birimidir. Eğitim örgütleri amaçlarına, okul örgütünün uygulama ve eylemleriyle ulaşmaya çalışırlar (Toprakçı, 2002:18).

2.1.1.5 Okul Örgütü

Eğitim örgütü birçok alt sistemden meydana gelir, fakat onun meydana gelmesinde, etkinliklerinin değerlendirilmesinde ve varlığını sürdürmesinde en etkili alt sistem okul örgütüdür. Bütün bir eğitim sistemi okul örgütü aracılığıyla amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Denilebilir ki eğitim örgütü alt sistemlerinin tümünün üzerinde yoğunlaştığı örgüt, okuldur (Toprakçı, 2002:18).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yani formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımdan büyük önem taşır (Akt. Gündüz, 2001:25).

Okul örgütü, bulunulan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan bir örüntü olarak tanımlanabilir. Her örgütte olduğu gibi okulu da amaçları doğrultusunda harekete geçirecek ve yaşatacak bir oluşuma gerek duyulmaktadır. Bu da “okul yönetimi”dir (Toprakçı, 2002:18).

2.1.1.6 Okul Yönetimi

Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasında meydana gelmektedir (İlgar, 2005:91).

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için kültürel aktarma ve geliştirme görevini eğitim örgütlerine vermiştir. Bu görevi üstlenen eğitim örgütü, amacını gerçekleştirmede en stratejik öge olan okul örgütünü meydana getirmek durumunda kalmıştır. Toplumun bu yaşamsal görevini üstlenen okul, kendine özgü bir yönetim geliştirmek ve uygulamak zorunda kalmıştır. Eğer eğitim yönetimi özgün bir yönetim alanı ise, diğer yönetim alanlarında bulunmayan özelliklere sahip olması gerekir.

Örneğin eğitim yönetimi bir uzmanlık alanı ise, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetimlerinden mutlaka ayrılmalı, farklılıklar göstermelidir (Aydın, 1993:1).

Eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en etkili olanı olarak kabul edilen okulların yönetimi ise, eğitim yönetiminden farklı yeterlikler gerektirmektedir. “Eğitim yönetimimin sınırlı bir alana uygulanması” olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. 1970’li yıllara değin okullardan beklenen görevler, okuma-yazma ve matematik öğretmek, içinde yaşanılan ülkeyi ve dünyayı tanıtmak ve iyi vatandaş yetiştirmek olarak açıkça tanımlanabiliyordu. Ancak 20. yüzyılın son yarısında dünyada hemen her alanda gözlenen hızlı gelişmeler doğrultusunda okullardan beklenen görevler de değişmiştir. Bu değişikliklere koşut olarak önem kazanan okulların yönetimi konusu, özellikle etkili okul çalışmalarıyla birlikte daha da fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, okulların yönetiminin önemi akademik başarı, öğretmen etkililiği, öğrenci ve öğretmen davranışlarını etkileyen toplumsal etmenlerle açıklanmaktadır (Akt. Kaya, 2006:9).

Okul, benzersiz/özgün bir örgüttür. Yasal tanımla ve toplumsal onayla yurttaşlara eğitim sunma sorumluluğunu üstlenmiştir. Eğitim kurumlarına devredilen işlevler incelendikçe eğitim yönetiminin benzersizliği daha açık olarak görülmektedir. Okul yönetiminin özgünlüğünün amaçlardan ve yöntemlerden kaynaklandığı açıktır. Bu durum hastane, belediye, iş yönetimi gibi örgütlenmiş etkinlikler için de geçerlidir. Her kurumun yönetimi; niteliğini, belli ölçüde kurumun işlevlerinden almaktadır (Aydın, 1993:1).

Okul, eğitim örgütünün toplum üyeleriyle buluştuğu yer olarak düşünülebilir, fakat yine de tam bir buluşmanın sağlandığı söylenemez. Gerçekte okul buluşmanın alt yapısının hazırlandığı yerdir, demek daha doğru bir yargı olabilir. Çünkü, davranışlarında değişiklik yapılacak bireylerle yüz yüze geline yer “sınıflar”dır (Toprakçı, 2002:20).

İyi yönetilen okullarda yapılan araştırmalar gösteriyor ki; öğrenci merkezli öğrenme ortamı, öğrenci problem çözme aktiviteleri ve işbirliğine dayalı öğretmen davranışları öğrencilerin öz saygılarını, sorumluluk ve ait olma duygularını

desteklemekte ve problemleri azaltmada cezalandırmadan daha etkili olmaktadır (Short, 1988).

2.1.1.7 Bir Örgüt Olarak Sınıf

Okulun bir alt sistemi ve eğitim öğretim etkinliğinin üretim yeri sınıflardır. Bir başka deyimle, eğitimin amaçlarının çocuklar üzerinde değişiklikler olarak somutlaştığı yer sınıflardır. Bütün bir okulun insan ve madde kaynağı, sınıfta yapılacak işlemlerin destekleyicisi konumundadır (Toprakçı, 2002:20).

Özel bir öğretim ortamı olan sınıf, eğitim sisteminin en alt birimidir. Sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Sınıf çok özel bir ortamdır, çünkü ülkemizi 21. yüzyıla taşıyacak ulusal hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışlar sınıfta kazandırılacaktır. Sınıf ulusal düzeyde, her sektörde gereksinim duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştirilen bir yerdir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren ilk kez sistemli kurallarla sınıfta tanışır. Bir başka ifade ile bilgi-beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en son ve en küçük birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır (Saraçoğlu, 2002:4).

2.1.1.8 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, okul yönetiminden, okul toplumunun paydaşlarından ve toplumdan bağımsız olarak düşünülemez, toplumsal yapıdaki değişimler, okul toplumunu oluşturan paydaşların beklentileri, eğitim politikaları, hukuki düzenlemeler, okul ve sınıf yönetimini de etkilemekte ve şekillendirmektedir. Çocuğun sosyalleşmesinde rol oynayan aile, okul, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları ile çocuğun içinde bulunduğu koşullar, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını etkilemektedir. Başka bir ifade ile, toplum içindeki sosyal, ekonomik

farklılıklar ve bu farklılıkların şekillendirdiği farklı aile çevrelerinden gelen çocuklar, ait oldukları çevrenin olumlu ve olumsuz bütün özelliklerini sınıfa taşımaktadırlar. Farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için önceden belirlenmiş ortak sınıf içi kurallar oluşturmak hem zor hem de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda her öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun dinamiklerini bilmesi, okul yönetiminin temel ilke ve kavramları hakkında etraflı bilgiye sahip olması, sınıf yönetiminin etkililiği bakımından önem taşımaktadır (Turan, 2004:3).

Bir okul sistemi içinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi bağlamında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi bir bakıma, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir (Toprakçı, 2002:22).

Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak için öğretmenin davranışlarının düzenlenmesinin uygun bir koşuludur. Sınıf yönetimi genellikle, öğrencilerin meşgul edilmesini, onların işbirliğini ortaya çıkarmayı ve düzeni sağlamak için öğretmenin davranışlarını içerir (Emmer ve Stough, 2001).

Sınıf yönetimi günlük sınıf aktivitelerinden ayrı bir süreç değildir. Sınıf yönetimi eğitim ve öğretimi içine alan ortamı dikkatle izleyerek, öğrenmenin olduğu ortamı destekler ve içine alır (Snyder, 1998).

Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir biçimde sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2005:28).

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Öyleki eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek çok doğrudur. Sınıf, öğrencilerin birlikte oldukları, bireysel ya da grupla öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Sınıftaki her öğrenci, kendine özgü ve biriciktir. Ancak sınıfta uzun süreli birlikteliğe, etkileşime ve sosyalleşme sürecine bağlı olarak öğrencilerin ortak bir sınıf kültürü oluşturmaları beklenir. Böylece

öğrencilerin ortak alışkanlıklar kazanmaları söz konusu olabilir. Her öğrencinin kendine özgü oluşuna bağlı olarak sınıf yönetimi de sınıf yaşamının bir orkestraya dönüştürülmesi ve bir orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlanabilir (Turan, 2004:2).

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimine gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3). Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (Waterhouse, 1990:5).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşması sınıfta başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999:13).

Randall sınıf yönetimini, öğretmenin öğrenme ve öğretme için uygun çevre oluşturması olarak tanımlamaktadır (Randall, 1992:18).

Başka bir ifadeyle, sınıf içi etkinliklerini etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini ve potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını da içermektedir (Turan, 2004:2).

Öğrenciler sınıfın hem ürünü hem de işçileridir. Öğretmenler alt düzey, okul yöneticileri ise orta ve üst düzey yöneticilerdir. Sanayide olduğu gibi, bir okulun üretkenliği de işçileri doğrudan yönetenlerin, yani öğretmenlerin üretkenliğine bağlıdır (Glasser, 1999:8-9).

Sınıf yönetiminin diğer bir tanımı da Doyle tarafından şöyle yapılmıştır: “İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir” (Doyle 1986:394).

Sınıf yönetiminde en üst statüye sahip olan kimse öğretmendir. Dolayısıyla sınıfın amaçlarına ulaşmasında birinci derecede sınıf yöneticisi olarak öğretmen sorumludur. Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, belirli amaçlara ulaşmak için zaman ve

madde kaynaklarını etkili kullanan ve öğrencileri amaca yönelik olarak harekete geçiren, bu doğrultuda motivasyon, ödüllendirme, iletişim gibi yönetsel süreçleri kullanan kişi olarak tanımlanabilir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğrencilerin bunları benimsemesini sağlaması, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin sosyal yönden istenilir şekilde davranmasına yönelik etkinliklerde bulunması beklenir (Kaya, 2006:30).

Sınıf yönetimi sadece sınıfın fiziki düzenlemeleri içermez, aynı zamanda doğru öğrenme çevresi için insan özellikleri de barındırır. Tüm büyük öğretmenler farklı stratejilere sahip olsalarda iyi birer sınıf yöneticisidirler (Cookson, 2007).

Sonuç olarak sınıf yönetimini kırk veya kırk beş dakikalık bir toplantının yönetimi şeklinde algılamak da hatalı sonuçlar yaşanmasına neden olabilir. Çünkü sınıf; ancak geçmişi, şimdisi ve geleceği ile sınıf yöneticisinin kavram dağarcığında yer aldığı etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmak olanaklı olabilir (Toprakçı, 2002:23).

2.1.1.9 Sınıf Yönetimi Kuramları

Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin modeller Wolfgang ve Glickman (1980) tarafından dayandıkları felsefe ya da psikolojik temeller dikkate alınarak müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşım olarak üç temel başlık altında kavramsallaştırılmıştır (Aksoy, 2001).

2.1.1.9.1 Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı insancıl(hümanist) ya da öğrenci merkezli olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. İnsancıl düşünceye göre birey dışarıdan gelen uyarıcıların pasif alıcısı değil; duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını algılayan ve bu amaçları içsel potansiyelini kullanarak ve keşfederek başaran kişidir. Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin temelini insancıl düşünce üzerine oturtan müdahaleci olmayan yaklaşımın altında öğrencilerin

kendi davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahip oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin tabiatlarında var olduğu inancı yatmaktadır. Öğretmenin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak sınıf ortamını oluşturmaktır. Kabul edilebilir öğrenci davranışlarına yönelik kurallar, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilir. Müdahaleci olmayan yaklaşımla uyumlu öğretmen gücü; uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür. Uzmanlık gücü, Lunenberg ve Ornstein (1991) tarafından bireyin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye dayalı güç olarak tanımlanmaktadır. Uzmanlık gücüne sahip öğretmenler konuları en iyi şekilde açıklar, öğrettikleri şeylerden coşku ve haz duyarlar, kendilerinden emin ve güvenli görünürler. Ayrıca bu güce sahip olanların öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini ve sorunların gerçek nedenlerini görmelerini sağlayacak yetenekleri vardır. Karizmatik gücün temelinde ise tartışmasız bir güven, bağlılık, sadakat ve itaat yatmaktadır. Bu güce sahip öğretmenler öğrenciler tarafından sevilir ve sayılırlar (Akt. Serin, 2001:9).

Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin temelini insancıl düşünce üzerine oturtan müdahaleci olmayan yaklaşımın altında öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahip oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin tabiatlarında var olduğu inancı yatmaktadır. Öğretmenin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak sınıf ortamını oluşturmaktır. Müdahaleci olmayan yaklaşıma göre, istenmeyen öğrenci davranışların nedeni duygu ve düşüncelerdeki karışıklıklardır. Bu durumda öğretmen öğrenciye hareketlerinin farkında olmasını sağlayacak sinyaller vermeli ve öğrenci ile onun duyguları üzerine konuşmalıdır. Başka bir ifade ile istenmeyen öğrenci davranışlarını dışardan kontrol etmek gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle öğretmen rahatsız edici davranışa neden olan duygu ve düşünceler üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öğretmen istenmeyen davranışa hemen müdahale etmek yerine önce sözsüz mesajlar göndermeli ve davranışlarını kontrol etmesi için öğrenciye zaman tanımalıdır. Öğrenci davranışlarını kontrol edemez ve öğretmenin müdahalesi kaçınılmaz ise izlenecek temel yöntem öğretmen ve öğrenci arasında özel görüşme yapmaktır. Özel görüşmelerde öğretmen empatik dinleme ve soru cevap gibi iletişim becerilerini kullanır ve öğrencinin gerçekçi bir çözüme ulaşmasına yardımcı olur. Ancak öğretmen çözüm yolları konusunda dayatıcı değildir (Akt. Aksoy, 2001).

2.1.1.9.2 Müdahaleci Sınıf Yönetimi

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bireyin davranışları ile bireyin psikolojik, fizyolojik, duygusal rahatsızlıkları ve gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu inkar edilmemektedir. Ancak bu yaklaşım bireyin içsel duygu ve düşünceleri değil gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları ile çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997:23).

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır. Müdahaleci yaklaşımda olumsuz öğrenci davranışları oluştuğunda anında müdahale edilmelidir (Akt. Serin, 2001:9).

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır. Müdahaleci yaklaşım olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz. Olumsuz davranışlar oluştuğunda anında müdahale edilmelidir (Akt. Serin, 2001:9).

2.1.1.9.3 Etkileşimsel Sınıf Yönetimi

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır. Demokratik ilkelerin kolayca uygulanabileceği bu yaklaşıma göre bireyin gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Birey ancak bu faktörler arasındaki ilişkiye bakılarak anlaşılabilir. Büyüme birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreçtir. Bu nedenle bireyin gelişiminde hem çevre hem de içsel duygu ve düşünceler birlikte değerlendirilmelidir. Bireyin yakın

çevresinde yer alan önemli kişiler bireyi kabul edilebilir davranışlara yöneltir. Bu önemli kişiler kabul edilemez davranışlar oluştuğunda ise sınırları oluşturma ve sorunlara yapıcı çözümler getirme sorumluluğunu üstlenirler (Levin ve Nolan, 1991:23).

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde hem öğretmen hem de öğrenciler temel sorumluluğa sahiptir. Bu yaklaşımda öğretmen grubun ihtiyaçlarını bireysel ihtiyaçların önünde tutar. Grup haklarını korumak için gözlenebilir davranışları kontrol etmek gereklidir. Ancak sorunların gerçek nedenini anlamak için de öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin yoklanması gereklidir. Uzun dönemde öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme fırsatları verilir ancak asıl amaç tüm öğrencilerin öğrenme haklarını korumaktır. Sınıf kuralları genellikle öğrenciler ve öğretmen tarafından ortaklaşa oluşturulur. Bazı öğretmenler asgari sayıda ancak çok gerekli olan kuralları öğrencilere açıklar ve daha sonra öğrencilerin ek kuralları geliştirmelerine izin verir. Öğrenciler tarafından önerilen kurallardan hangisinin uygulanacağı seçimle belirlenir. Öğretmenler öğrencilerin kurallara uyup uymadığını ve bazı kuralların değiştirilip değiştirilmemesi gerektiğini tartışmak için sık sık sınıf içi toplantılar yaparlar. Sınıf içi toplantılar yapmanın amacı öğrencilerin kendilerine ve sınıftaki diğer öğrencilere karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmaktır (Levin ve Nolan, 1991:25).

Etkileşimsel yaklaşım kapsamında yer alan öğretmenler genellikle uzmanlık gücü ve yasal gücü kullanırlar. Her iki güce göre okulun temel amacı öğrencilere kendileri için değerli olan bilgileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğretmen bir bütün olarak sınıf haklarını korumalı ve grup haklarına engel olan bireysel davranışları mümkün olduğunca çabuk durdurmalıdır (Levin ve Nolan, 1991:25).

Eğitim sistemimizde, etkili öğrenmelerin oluşabilmesi için eğitim yönetimi ve okul yönetiminin etkili olması kadar, sınıf yönetiminin de etkili olması gerektiği düşünülmelidir. Sınıf yönetiminin önemi yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Sınıf yönetiminin görevi, sınıfı amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Sınıf yönetiminin önemini sınıf yöneticisinin (öğretmenin) yetki ve sorumluluğu artırır. Yönetimin çok yönlü

tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu tanımlar sınıf yönetiminin değerini yükselttiği gibi önemini de arttırır (Serin, 2001:11).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sistemli olarak öğrencilere kazandırma sürecidir (Lois ve Mary, 1970: 42). Sınıf yönetimi akademik ve özel becerileri düzenleyen pek çok prosedürler içerir. Asserted' e göre sınıf yönetimi, düzeni kurmak demektir. Oysa sınıf yönetiminin amacı yalnız düzeni kurmak değil aynı zamanda öğretimi kolaylaştırmaktır (Akt. Serin, 2001:11).

2.1.1.10 Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi farklı sınıf yönetimi modelleri gerektirir (Saritaş,2000:52).

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir (Başar, 1999: 14-15).

Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört grupta toplanabilir (Gündüz, 2001:19).

2.1.1.10.1 Tepkisel Model

İstenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Amacı kabul edilemez davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında, ödül ve ceza caydırıcı rol oynar. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştireçlerle önlenmesi esastır. İstenmeyen sonuç, mutlaka bir tepki görür. Model, “etki tepkiyi doğurur” endişesi ile çok dikkatli kullanılmalıdır (Saritaş, 2000:52-53). Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli dikkatli kullanamadığı söylenir (Başar, 1999: 15). Sınıfta yapılması istenmeyen herhangi bir davranış meydana gelmişse, bu model kullanılabilir (Gündüz, 2001:20).

2.1.1.10.2 Önleyici Model

Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önlemeye yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 1999: 16). Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortam, plan ve programlar, kurallar dahil her şey bu anlayışla ele alınır (Saritaş, 2000:53). Burada önlemler alınırken, bir öğrenci ve onun davranışı dikkate alınarak yapılmaz, sınıfın tamamı dikkate alınarak yapılır. Model iyi çalıştırılırsa, istenmeyen davranışın görülme sıklığında düşme ve yok olma durumu gözlemlenecektir. Buna bağlı olarak da tepkisel modele gereksinim olmayacaktır (Gündüz, 2001:20).

2.1.1.10.3 Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür (Başar, 1999:16).

Jacobsen bu modeli dört basamaktan oluşturur (Başar, 1999:16).

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, on iki-on beş 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, sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim

sorunları azalır. Çocukta ana, baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise, gittikçe artar.

2.1.1.10.4 Bütünsel Model

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Önleyici sınıf yönetimi modeline öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırmak gibi durumlar bütünsel modelde vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanılmaya çalışılır (Başar, 1999: 16).

Bütünsel model davranışlarının oluşmasında ve değiştirilmesinde birçok etkenin işe karışabileceğini ve sonucu etkileyebileceğini vurgulayarak, sistem yaklaşımına benzerlik göstermektedir. Çünkü, sistem yaklaşımında çok sayıda değişken dikkate alınmaktadır ki, çok az sayıda kesin yargıda bulunabileceği görüşündedir (Gündüz, 2001:21).

2.1.2 SINIF YÖNETİCİSİ VE LİDERİ OLARAK ÖĞRETMEN

Sınıf; örgüt kavramı bağlamında yorumlandığı taktirde sınıftaki insansal değişkenlere bir isim vermek gerekmektedir. Bu değişkenlerden biri öğretmendir. Doğal olarak bu yeni adlandırmayla birlikte “öğretmen” kavramı yerini “sınıf yöneticisi” ne bırakmak durumundadır. Yapılan iş özde aynıdır ama fark, öğretim etkinliğinin yönetsel bir içeriğe bürünmüş olmasıyla kendisini göstermektedir. Öğretmen, öğretimi yöneten kişidir (Toprakçı, 2002:21).

Öğretmen, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, mevcut yapıyı ve prosedürü kullanan kişidir. Öğretmen birbiriyle bağıntılı ve örtüşen birçok rol oynar. Ancak öğretim faaliyetleri genel anlamda; öğrenme arzusunun geliştirilmesi, öğrenci davranışlarının amaçlar doğrultusunda değiştirilmesi ve öğrencinin gelişiminin sağlanması olarak üç grupta toplanabilir (Demirbolat, 2000:38). Öğretmen eğitim

programında yer alan hedef davranışların öğrencilere kazandırılması, böylece milli eğitimin amaçlarına ulaşılmasını sağlamakla görevlidir. Söz konusu hedef davranışları öğrencilere kazandırırken sahip olduğu fikir ve bilgi (bilişsel), tutum ve duygu (duyuşsal) ve beceri (psikomotor) türündeki davranışlarını öğrencileriyle paylaşmaktadır (İlgar, 2005:182).

Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretimde de başarılı olacağı görüşünden yola çıkan ve sınıf yöneticisi olarak öğretmenin başarısı ile yönetsel etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini artırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır. Öğrencilerin dersi sevmesi, çalışma alışkanlıkları kazanması, olumlu değer yargıları ve tutumlar benimsemesi sınıf yöneticisi olarak model alınan öğretmen davranışlarıyla yakından ilgilidir. Bu doğrultuda öğretmenler, sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlayarak sınıf iklimini olumlaştırması ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek davranışlar sergilemelidirler (Akt. Kaya, 2006:29).

Öğretmen bir yöneticidir. Öğrenme ile ilgili bütün koşulları planlar ve düzenler. Bu düzenleme gerekli tüm faaliyetlerin oluşturulmasında ortaya çıkan karar verme sürecini kapsar. Çoğu zaman bu rol sınıftaki grup ve kişilerin, öğretmenin de dahil olmak üzere tüm ilişkilerin ve beklentilerin bir disiplin çerçevesinde karşılanmasına yönelik olabilir. Öğretmen sınıf ortamında sadece kişiler arası etkileşimlerin bir düzenleyicisi ve yöneticisi değil, aynı zamanda sınıfın, fizik koşullarının da bir düzenleyicisidir (Demirbolat, 2000:38).

Öğretmen görevi gereği sınıfın yöneticisidir ve öğrenciler üzerinde yasal gücü vardır. Ancak öğretmenin yönetici olması her zaman lider olmasını sağlamaz. Öğretmen iyi bir yönetici olduğu halde lider olmayabilir. Liderin grup üzerinde yasal otoritesinin üstünde bir etkisi vardır. Öğretmenin sınıfta yönetici olmanın yanı sıra lider olabilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Bir liderde bulunması gereken özellikler yıllardır araştırılmaktadır. Bu konuda değişik görüşler olmakla birlikte, iyi bir liderin problem çözme becerisinin gelişmiş olması, ileri görüşlü olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, kendine güvenmesi ve grup üyeleriyle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri açısından lider, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, zeki, iş başarma yeteneğine

sahip olmalıdır. Tüm liderler için geçerli olan bu özelliklere öğretmenlerin de sahip olması gerekir (Erden, 2005:73).

Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretimsel liderlik özelliklerini gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfında başarılı olan, okullarına ilişkin açık ve değer merkezli bir vizyona sahip olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, öğretim liderleri olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996).

Bir lider olarak öğretmenin, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi gerekir. Bu rolünü oynarken öğretmen, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek bir etkileme gücüne sahiptir. Öğretmen öğrencilerle içten ilgilenir, onlar gibi hissetmeye çalışır. Gözlemlere dayanarak, önemli noktaları belirler ve öğrencilerin sonuçlara nasıl gideceğini saptar. Öğrenmenin anlamı ve önemi öğrenci tarafından benimsenir. Öğrenci, alacağı notlara değil, başarıya odaklanır, yüksek puan aldığından çok öğrendiği için mutlu olur. Bir lider olarak öğretmen de öğrencinin performansından dolayı onun mutluluğunu paylaşır. Öğretmen, öğrencilerle ilişkilerinde açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranışlar gösterir. Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliklerini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2004:133).

2.1.3 ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI

Öğretmenler kişilik özellikleri, tutum ve davranışları ile hangi sınıf yönetimi anlayışı içerisinde olduklarını ortaya koyarlar. Çünkü sınıf yönetiminde bir öğretmen teşvik edici, sevgi dolu, ilgili eleştirici, tavizsiz, hoşgörüsüz, kuralcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma ve almama ile her şeye izin veren bir anlayışta olabilir. Bunlara ayrıca öğrencilerin özellikleri, dersin kapsamı, okulun ve çevrenin eğitime etkileri de öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını etkilemektedir (Durukan ve Öztürk, 2005:22).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi biçimleri ya da tarzları, bir öğretmenin sınıfta ilişki ve öğrenme etkinliğine ilişkin düzenlemelerine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yönetim biçimleri, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Liderlik Dizini Kuramına göre eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim biçimleri çoğunlukla otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bütünüyle belirli bir sınıf yönetimi biçiminin sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir. Ancak her öğretmenin sınıf yönetimi biçimi, bu üç yönetim biçiminden en çok baskın olana göre sınıflandırılabilir (Akt. Kaya, 2006:30).

Sınıf içi öğrenimin boyutlarından biri de yönetim boyutudur. Sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda birbirinden farklı sınıflamalar yapılmaktadır. Bu sınıflamalar en genel anlamda geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Bunun yanında sınıf yönetimi anlayışları otoriter, demokratik ve ilgisiz(başboş) olmak üzere üç boyutta ele alınır (Akt. İpek, 2003:92).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyidir. Sınıf yönetimi anlayışı, yaşanan çağın değer yargılarından, yönelişlerden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir (Hesapçıoğlu, 1994:255).

Sınıf yönetiminin önemli öğelerinden birini, ilişki düzenlemeleri oluşturur. İlişki düzenlemeleri, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere bu kuralların benimsetilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması gibi etkinlikleri içermektedir (Başar, 1999,14).

2.1.3.1 Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Güce dayanan ilke ve kuralların uygulanmasıyla oluşan bu yönetim biçiminin en içteki güdüsü güçtür (Erdoğan, 2001:20). Otokratik öğretmen, karar

verme gücünü öğrencileriyle paylaşmaz, verdiği kararların koşulsuz olarak yerine getirilmesini bekler (Akt. Kaya, 2006:30). Emirlerin yerine getirilmediği otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda katı disiplin uygulamalarına rastlamak olanaklıdır. Öğretmen belirlediği hedefe öğrencilerin ulaşmasını sağlamak için sık sık fiziksel ve psikolojik cezalara ve tehditlere başvurma eğilimi gösterir (Kaya, 2006:30).

Otokratik liderlik, göreve yüksek düzeyde, insana ise düşük düzeyde yönelimli liderlik stilidir. Bu liderlik stiline sahip öğretmenler, kararları kendileri alır, karar alma sürecine öğrencileri katmaz ve bunları öğrencileriyle paylaşmazlar. Bunlar buyurgan olur ve sadece emredilenlerin yerine getirilmesini isterler (Akt. Balay, 2003:212).

Otokratik öğretmen kararların çoğunu yönetir ve kontrol eder. Öğrenciye “Ben patronum ve sen ben söylediğim zaman yapacaksın” mesajını verir. Otokratik öğretmenler yalnızca bilgi ve tecrübenin kendilerinde olduklarını düşünmezler, aynı zamanda öğrencilerine söylediklerini yaptırma gücüne sahip olduklarını da düşünürler. Otokratik öğretmenler aynı zamanda düşüncelerinin ve bir problem karşısında çözümlerinin tek doğru olduğunu düşünürler (Nakamura, 2000:33).

Buyurgan öğretmenler, eleştirmeye eğilimli olup, yüksek standartlar belirlerler. Bunlar aynı zamanda alışılmamış durum ve davranışlardan rahatsız olurlar. Öğrenciler bu tür öğretmenleri patron davranışlı bularak, onlarla ilişkiye girmekten çekinirler. Çok eleştiren ve yargılayan bu öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını düzeltmede yeterli olmadıklarını düşünürler (Külahoğlu, 2000:12).

Otoriter bir öğretmeni belirleyen özellikler, öğrenciler üzerinde güç, hakimiyet ve baskı kurma ile eleştirel tutumlara sahip olmalarıdır. Otoriter öğretmenler sınıf içi kararlarda tek yetkilidirler. Sınıfta her ne yapılacaksa, kimler neleri yapacaksa adım adım öğretmen belirlemekte; öğrenciler bir sonraki adımda neler yapılacağından habersiz kalmaktadırlar. Böyle bir sınıfta, öğrenciler arasında işbirliği olsa bile, buna öğretmen karar vermekte ve hangi öğrencilerin birlikte çalışacağını öğretmen belirlemektedir. Otoriter bir öğretmenin sınıftaki görevi, öğrencilerin davranışlarını denetlemek ve bağırıp korkutmak yoluyla, sınıf içi düzeni sağlamaktır. Bu tür yönetim anlayışına sahip öğretmenler, sınıf içi düzeni sağlamada, zora dayalı dış denetim mekanizmasını esas almaktadırlar. Otoriter yönetim

anlayışına sahip bir öğretmenin öğrenciler hakkındaki övgü ve eleştirileri genel ve nesnel değil, bireysel ve öznelidir (Akt. İpek, 2003:97).

Bu tür yönetim ve liderlikte bütün kararlar sadece öğretmen tarafından alınmakta, uygulanan yöntem ve faaliyet öğretmen tarafından belirlenmektedir. Öğretmen kimin ne yapacağını belirlemekte ve kendisine tam bir itaat belirlemekte, öğrencileri övme ve yermeye objektif olmamaktadır. Otoriter tutuma sahip öğretmen çoğunlukla zayıf notla, disipline vermekle ve dayakla tehdit etmektedir. Bu tür liderlik tarzında öğrencilerin özdenetimi kazanmaları oldukça zordur. Her şey öğretmene bağlı olduğu için belirsizlik durumu söz konusudur. Ayrıca öğretmen herhangi bir konuda itiraz ve öneri kabul etmediği ve tartışma gereği duymadığı için öğrenciler tarafından objektif olmayan, adaletsiz biri olarak tanınır (İlgar, 2005:165).

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda aşırı disiplin uygulamaları vardır. Öğrencinin rasgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıftan “çıt” çıkmaması, ödev yapmayan veya geç gelen öğrencinin derse alınmaması, öğrencinin birbiri ile karşılaştırılması, öğrencinin suçlanması, fiziksel cezaya başvurulması, eleştirilerde ailenin, geçmişin, etnik kökenin eleştiri kapsamına alınması, öğrencinin ailesine veya okul yönetimine şikayet edilmesi gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Bayrak, 1999).

Öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi olan otoriter tutumda öğrenci kendini sürekli olarak baskı altında hissetmekte, düşmanlık-saldırganlık vb. gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır.

Özet olarak, geleneksel öğretmen davranışları, otokratik öğretmenlik kalıbı içinde yer alırlar. Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, öğrenci düşünce ve görüşlerine çok fazla değer vermez. Sınıfta serbest bir tartışma ortamının yaratılmasından kaçınır. Sınıf atmosferinin baskıcı özelliği fazladır. Öğretmen değerlendirmelerinde tarafsız davranmaz, eleştiri kabul etmez ve dersin tek yöneticisi olarak dersin hazırlanması ve yürütülmesinde bütün sorumluluğu kendisi alır. Sürekli olarak ilişkilerinde katı olan otokratik öğretmen, öğrencilerinden koşulsuz itaat ister. Dersi yürütebilmek için sık sık fiziksel ve psikolojik cezalardan ve kırık not vermekten söz eder (İlgar 2005:165).

2.1.3.2 Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Demokratik liderlik, hem işe/göreve hem de insana dönük liderlik stilidir. Bu liderlik stiline sahip öğretmenler, kararları grupla birlikte alır, bunları grupla paylaşır, katılımı özendirir ve öğrencilerin işe/göreve ilişkin çabalarını desteklerler (Akt. Balay, 2003:214).

Sınıfta demokratik liderlik özelliklerini öne çıkaran öğretmen; esnek, konu ve dersini sunmada gayretli, sınıfta rahatlatıcı bir hava yayan, çocuklara, çalışmalarını iyi ve başarılı biçimde tamamlamaları konusunda yardımcı olan, öğrencileri sık sık takdir eden ve ödüllendiren, çocuklara mantıklı davranıldığında, onların da mantıklı hareket edecekleri yargısına sahip, sınıfı güven içinde yöneten ve bunu tutum ve becerileriyle ortaya koyan öğretmendir (Smith ve Laslett, 1996:86-87).

Demokratik sınıf ortamı, etkili öğretme ve öğrenmenin temel etkenlerindendir. Sınıfta demokrasi kültürü ve demokratik etkileşim, öğrencileri eğitim etkinliklerine içtenlikle ve tüm güçlerini işe koşarak katılımlarının anlatımı olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan, 2001:35).

Bu anlayışta öğretmen sınıfın bir parçasıdır. Davranışın nedenine inmek, öğrenciye dokunmak, öğrencinin kazançlarını dile getirmek, öğrencide sorumluluk bilinci geliştirmek ve onu bir yetişkin olarak görmek, öğrencilerin neyi nasıl öğrendiği konusu ile içten ilgilenmek, beden dilini kullanmak, övgüde bulunmak, işbirliği becerilerini geliştirmek, öğrenciyi merkez kabul ederek bütün etkinlikleri onlara göre düzenlemek demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin gösterdiği davranışlardır (Bayrak, 1999).

Bu tür yönetim ve liderlik tipinin baskın olduğu sınıfta çoğu kararlar öğrenciler tarafından alınır. Öğretmenin rolü uygulanacak yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve alternatifler geliştirmektir (İlgar, 2005:165).

Demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerde sorumluluğun öğrencilerle paylaşılması esastır. Demokratik öğretmen, sınıf düzenini öğrencilere emir vererek değil, öğrencileri buna teşvik ederek sağlamaya çalışır. Bu tür yönetim biçimine sahip bir öğretmen öğrencilerine karşı kibar, ilgili ve sıcak; aynı zamanda tutum ve davranışlarında kararlıdır. Demokratik yönetimin esas alındığı sınıflarda

düzen, öğrencileri mümkün olduğunca kararlara katmak ve onlara sorumluluk vermekle sağlanır. Demokratik bir öğretmen, öğrencileri hem iç, hem de dış araçları kullanarak güdülemeye çalışır. Yani, bir yandan öğrencilerin kendi kendilerini güdülemesini (self motivation) sağlarken, diğer yandan da ödüllendirme, karara katma ve inisiyatif tanıma gibi yollarla, öğrencileri dıştan güdülemeye çalışır (Akt. İpek, 2003:100).

Demokratik sınıf ortamında öğrenciler kuralların oluşturulmasından uygulanmasına kadar tüm süreçte yer alırken, öğretmen rehberlikte bulunarak öğrencilerin kuralları anlamasına yardımcı olur (Akt. Kaya, 2006:31). Kurallara işletilmesinde ödül ve ceza, nesnel biçimde konuya ya da davranışa yönelik olarak öğrencinin kişiliğinde yıkım yaratmadan verilir. Demokratik sınıf yöneticisi, aşışılama ve hakaretlerden kaçınır, sorumlulukları bir takım olma anlayışı içinde paylaşarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmeye çalışır (Erdoğan, 2001:18). Demokratik yönetim biçiminde öğretmen, öğrencilere ilgi ve sevgisini açık bir şekilde göstermekten kaçınmaz. Böyle bir sınıf kültüründe daha çok başarı hikayelerinin üzerinde durulur, olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlara vurgu yapılır ve hedefe ulaşmada tehdit ve baskının yerini övgü ve teşvik alır (Kaya, 2006:31).

Bu tür yönetim-liderlik tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrencilerini değerlendirirken objektiftir ve her öğrenci öğretmenin gözünde eşittir. Öğretmen her konuda görüşlere, eleştiri ve önerilere açıktır. Bu tür yönetim tarzında serbestlik bir başıboşluk anlamına gelmemelidir. Öğretmen yine bir yöneticidir. Gerekirse bazı konularda kararlar verebilir (İlgar, 2005:166).

Demokratik öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onlara karşı sevgi ve güven doludur. Demokratik bir öğretmenin sınıfında etkinlik ve sorumluluklar paylaşılmıştır. Öğretmen kendi konumunu öğrencilerden üstün görmez, sınıfın sıradan bir üyesi olarak davranır. Böyle bir sınıfta başarı ve başarısızlıklar eşit olarak paylaşılır (Büyükkaragöz, 1995:253).

Demokratik bir öğretmen, öğrencileri eleştirmekten ve onlara bağırıp çağırmaktan kaçınır; öğrencilere sorumluluk verip, hatalarını hoş görerek onların kendine güven duymalarını sağlamaya çalışır. Bütün bunların sonucunda, sınıfta

açık, dostça ilişkilerin yer aldığı; öğrencilerin özgürce davranabildiği bir ortam oluşur. Böyle bir ortama sahip sınıflarda ise verimlilik ve performans artar (Moore, 1992:253).

Demokratik tutumlu öğretmenin olduğu sınıf ortamı öğrencide kendi başına karar vermeyi ve özdenetimini geliştirmeyi sağlar (İlgar, 2005:166).

2.1.3.3 Öğretmenlerin İlgisiz (Laissez-Faire) Sınıf Yönetimi Anlayışı

İlgisiz yönetim biçimi, sınıf içi etkinliklerde belirsizliği, güçsüzlüğü, düzensizliği, başıboşluğu ve yönlendirme yetersizliğini ortaya çıkaran yönetim anlayışını tanımlamaktadır. Bu tür yönetim, sınıf içi etkileşimin öğretimsel değerinin farkında olmayan ve öğretmenlik meslek yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından sergilenir (Uluğ, 1999:22).

Basıboş yönetim anlayışına sahip olan öğretmenler öğrencileri tamamen serbest bırakırlar. Böyle bir öğretmenin bulunduğu sınıfta, her şey ve herkes kendi haline bırakılmıştır. Bunun doğal sonucu kaostur; böyle bir anlayış sınıf düzeninin bozulmasına, öğrenciler arasında hayal kırıklığı, stres ve moralsizliğe, bütün bunların sonucunda ise verim ve performans düşüklüğüne yol açabilir (Akt. İpek, 2003:102)

Bu tür yönetim tarzını seçen bir öğretmen yetkisini hiç kullanmaz, öğretmen ve yönetici rolünü oynamaz. Öğrenciler her şeyi istedikleri gibi kararlaştırırlar. Bu tür yönetim tarzının uygulandığı bir öğretim ortamı öğrencilere olumlu özellikler kazandırabilir. Ancak olumsuzluğu daha fazla olduğu için tavsiye edilmez. Örneğin sınıfta tam bir kargaşa hakimse, öğrenciye rehberlik yapılmıyorsa, disiplin yoksa, bu o bireylerin toplumsal hayata uyumunu zorlaştırabilir. Yine bu tür yönetim tarzının ancak her bireyin kendi kendini yönetme yetenek ve özelliğine sahip olduğu daha üst sınıflarda yapılabileceği söylenebilir (İlgar, 2005:166).

İlgisiz yönetim anlayışında öğretmen, grup üyelerinin kendi üzerlerine düşen görevi en iyi şekilde yapacaklarına inanır. Öğretmen kendine ait olan karar verme yetkisini öğrencilere aktarır. Grup üyelerine eylem özgürlüğü tanır ve işlerine karışmaz. Öğretmen, öğrencilerden işlerini kendi kendilerine yapmalarını istediği için öğretmenin vermesi gereken kararlarla karşı karşıya kalan öğrenciler zorluklarla

karşılaşırlar. Bu yönetim anlayışı, bir tarz olmaktan çok, öğretmenin kendi hakkından vazgeçmesi olarak adlandırılabilir (Mullins, 1996:260).

İlgisiz yönetim anlayışı, öğretmenin öğrencilerle hiç ilgilenmediği özellikleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin sorularına ‘sen nasıl istiyorsan öyle yap’, ‘ikide bir beni rahatsız etme’, ‘ne çok soru soruyorsunuz’, ‘herkes serbest çalışsın’ vb. yanıtlar verilerek öğrenciler idare edilmeye çalışılır. Bu tür sınıf yönetimi anlayışlarının yaygın olduğu sınıflarda; kural yokluğu, ödevlerin zamanında teslim edilmemesi halinde öğretmenin rahatsızlık duymaması ve sınıfta öğretme ortamı yaratma girişimlerine yer verilmemesi sık gözlenen durumlardır (Bayrak, 1999).

Kesinlikle öğrenciler bu öğretmen profiline sahip öğretmenleri çok severler. Bir öğrenci başıboş sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenini şu sözlerle tanımlamaktadır: ‘Öğretmenim çok iyi popüler bir öğretmendir. Sınıfa karşı hiçbir zaman sert değildir ve hiçbir zaman hayır diyemiyor. Fakat bazı zamanlarda sınıftaki bazı şeyler kontrolden çıktığından dolayı, tam olarak anlatılanları öğrenemiyoruz. Aslında biraz disiplini sağlayabilse çok iyi olacak’.

Lenin ve diğerlerinin (1939) çalışmaları sonucunda, başıboş sınıflarda öğrencilerin kendi aralarında bazı grup çalışmalarına girdikleri, ancak bunun fazla uzun sürmediği görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler arasında birbirlerine karşı kırıcı davranışlar gözlenmiştir. Bütün bunlardan dolayı, böyle sınıflarda öğrencileri amaçlarına ulaşmasının zor olduğu; çok az rastlanan grup çalışmalarında ise yükü, sadece bir iki öğrencinin çektiği, bunların sonucunda da öğrencilerin hem verimlilik düzeylerinin, hem de doyum düzeylerinin, demokratik sınıflardaki öğrencilere oranla daha düşük olarak gerçekleştiği görülmüştür (Akt. İpek, 2003:103).

2.1.3.4 Yönetim Anlayışlarının Genel Özellikleri

Öğretmenin sınıfta hangi liderlik rolü oynadığının ve yönetim biçimini kullandığının önemli olduğu belirtilmişti. Örneğin otokratik bir öğretmen ile demokratik bir öğretmenin öğrencileriyle iletişim ve etkileşimi farklı olacaktır. Bunun öğrenci ve öğretmenin başarısına etkide bulunması da kaçınılmazdır. Burada önemli olan yer, zaman, öğrenci grubunun özelliği, öğretmenin özelliğini vb. birçok şeyin dikkate alınarak eklektik yaklaşımın sergilenmesidir (İlgar, 2005:166).

Tablo 1 Otoriter, Demokratik ve Başıboş(İlgisiz) Yönetimin Genel Özellikleri

Otoriter Yönetim	Demokratik Yönetim	Basıboş Yönetim
Cezalandırma	Dostça davranma	Kendi haline bırakma
Hata bulma	Kararlı olma	Tamamen özgür bırakma
Emir verme	Cesaret verme	Karışıklık
İsteme	Teşvik etme	Düzensizlik
Eleştirme	Yardım etme	
Bağırma	Rehberlik etme	
Zorlama	Gönül alma	
Bastırma	Sıcak davranma	
İncitme	Önem verme	
Korkutma	Eşit davranma	

(Moore, 1992:254)

Öğretmenleri sahip oldukları kişilik ve tutumlara göre demokratik, otoriter ve pasif olmak üzere üç tipe ayıran Büyükkaragöz (1995) de öğretmenlerin bu tiplerden sadece birinin özelliklerini taşıyıp, diğer özellikleri taşımamalarının söz konusu olmadığını söylemektedir. Ona göre, her öğretmen bu üç farklı kişilik özelliklerini az ya da çok taşımakta; öğretmenin asıl kişiliğini ise baskın olarak taşıdığı tipin özellikleri belirlemektedir (Akt. İpek, 2003:104).

2.2 LİTERATÜR TARAMA

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların kısa açıklamalarına yer verilmektedir.

2.2.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kocaçınar (1966), İzmir Eğitim Enstitüsü’nde 1960-61 öğretim yılında 72 öğretmen adayı ve 6 öğretmenin yer aldığı araştırmasında, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerde bulunması gereken özellikler; kültürlü ve bilgili olmak, sağlam karakterli olmak, güler yüzlü ve neşeli olmak, adil olmak, öğrenciyi tanımak ve sorunlarını çözebilmek, sade giyinmek, psikoloji kültürü sağlam olmak, içten ve sempatik olmak, demokratik anlayış sahibi olmak, çevresine saygı telkin edebilmek, planlı çalışma alışkanlığına sahip olmak, mesleki formasyon ve genel kültür sahibi olmak, sağlıklı olmak, yaratıcı olmak, sabırlı ve anlayışlı olmak, tarafsız olmak, davranışları ölçülü olmak, notu tehdit aracı olarak kullanmamak, devrimci olmak, ders dışı etkinliklere yer vermek ve öğrencileri iyi tanıyıp onların düzeyine inebilmek olarak belirlemiştir (Akt. Terzi, 2001:30).

Başaran (1978) belgesel tarama niteliğindeki araştırmasında iyi bir öğretmen özelliklerini karakter yönünden, toplumsal uyum yönünden ve öğretim yönünden olmak üzere üç ana bölümde sınıflandırmıştır. Toplumsal uyum yönünden, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine uygun yaşama, öğrencilerini olduğu gibi kabul etme, öğrencilerini kendi güdülerini karşılamak için araç olarak kullanmama, kendini öğrencileri ile özdeşleştirme, öğrencilerine bir birey olarak saygı gösterme, öğrencilerini anlamaya çalışma ve öğrencilerine dostça davranma özelliklerini sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretim yönünden iyi bir öğretmenin özellikleri ise; planlı çalışma, öğrencilere gerçekleri sunmaktan çekinmeme, öğrenme ilkelerini anlama ve kullanma, anlamaya önem verme, işlerini süresi içinde ve düzenli yapma, öğrencilere ayrı ayrı yardım etme, öğrencilerin düşüncelerini dersinde kullanma, konuları öğrencilerin ilgilerine ve yaşamlarına dayandırma ve öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymasına olanak tanıma, disiplin sorunları ortaya çıkmadan önleme, yapıcı bir disiplin uygulama, kendini yetiştirmeye önem verme ve toplumsal etkinliklere katılma biçiminde belirlenmiştir (Akt. Terzi, 2001:31).

Kısakürek (1985) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin

örnekleme oluşturduğu “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders konusu ile ilgili tartışmalara öğrencinin katılımının sağlanmasının, sınıf içi düzenin oluşturulması, eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerinin alınarak planlanması ve grup çalışmaları ile yürütülmesi öğrenci başarısında olumlu yönde etkili olurken; öğretim üyesinin derste katı kurallar koyması ve hoşgörüsüz davranmasının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Ertürk ’ün (1986) “On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları” adlı araştırmasında, 1960-1970 yılları arasında istenilen ve istenmeyen öğrenci davranışları karşılaştırmalı olarak işlenmiştir. Araştırmada demokratik yönetim anlayışı kapsamında öğretmenlerin çoğulcu insan davranış yerine otokratik (beyliktipçi) insan anlayışının yaygınlaştığı, hem yönetsel otoriteye karşı çıkma hem de uyma davranışının artmış olduğu, sorumluluk anlayışının on yıl öncesine göre geliştiği, yeterince demokratik olmadıkları, öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşmış oldukları ve eğitim sistemine ilgisiz kaldıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Büyükkaragöz (1990) “Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Demokratik Tutum ve Davranışları” adlı araştırmasında, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde demokratik eğitimin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yeterli düzeyde demokratik tutum ve davranışlar sergilememektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere göre daha demokratik tutum ve davranışlara sahip oldukları saptanmış ve il ve ilçe merkezlerinde bulunan öğretmenler arasında demokratik davranış açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Fındıkçı, (1991) ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla İstanbul’da 70 öğretmen üzerinde ön tarama niteliğinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veriler anket ve likert türü geliştirilen bir tutum ölçeği yardımıyla elde edilmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenler aşırı otoriter, değişken demokratik ve tamamen demokratik disiplin tutumlarına göre sınıflandırılmışlardır.

Gömleksiz (1993) “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerin demokratik sınıf ortamı ilkeleri açısından davranışlarının

karşılıklı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanları ile öğrenciler demokrasi ilkelerine yüksek düzeyde katılmakta, ancak bu ilkeleri davranış düzeyinde sergileyememektedir. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında “insan kişiliğine değer vermek ve insan onuruna saygı duymak esastır” ilkesi ile ilgili olarak öğrenciler lehinde anlamlı fark bulmuştur.

Yıldırım’ın (1994) yılındaki “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması” adlı araştırmasında 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile öğretmenleri araştırma kapsamına alınmış, öğretmenlerin demokratik tutumları, tutum ölçeğiyle, öğretmen ve öğrencilerin demokratik davranışları gözlem formuyla ölçülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin tutum puanı “iyi”, demokratik davranışları “orta”, öğrencilerin demokratik davranışları “zayıf” olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin demokratik tutumları ile demokratik davranışları arasında, öğretmenlerin tutumları ile öğrencilerin davranışları arasında ve öğretmenlerin davranışları ile öğrenci davranışları arasında fark bulunmuştur.

Turanlı’nın (1995) yılında yaptığı “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Davranışlarına Dair Beklenti ve Algıları” adlı araştırması, sınıf yönetimine yönelik öğretmen davranışlarına dair öğrencilerin beklentileri ve algıları arasındaki ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin, öğretmenin yönetimine dair algılarının, beklentilerinden daha düşük olduğunu göstermiş ve öğrencilerin, öğretmenin yönetim davranışından tatmin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Aksoy (2001) “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar” adlı araştırmasında müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel sınıf yönetimi anlayışını üç başlık altında ele almıştır. Modellerden bazıları zaman içinde popülerite kazanmış olmakla birlikte, modellerden hangisinin daha üstün olduğunu ortaya koyan kesin bir araştırma sonucu yoktur. Bu nedenle belirli bir modele en iyi modeldir demek olanaksızdır. Var olan bütün alternatif modelleri bilmek sınıf yönetimi ve disipline yönelik kişisel felsefenin oluşturulmasında, geliştirilmesinde ya da değiştirilmesinde son derece önemlidir. Ayrıca duruma uygun en iyi stratejinin seçilebilmesi açısından da alternatif modellerin ve dayandıkları psikolojik ve felsefi temellerin bilinmesi gerekmektedir.

Döşyılmaz ve Karşıt'ın (2005) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları ve Etkili Öğretmen Tiplerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında ideal beden eğitimi öğretmeni tipini bulmak amaçlanmıştır. Bulgulara göre Beden Eğitimi Öğretmen tiplerinden (Demokratik, Otoriter, Esnek ve İdeal) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin hangi tipte davranışları sergilediğini ortaya çıkartmak amacıyla; Kahramanmaraş ilinde ortaöğretim kademesinde bulunan çeşitli okullardan seçilen 500 öğrenciye sınıf ortamında sorular sorulmuştur. Bulgulara göre, Beden Eğitimi Öğretmen tipleri içerisinde öğrencilerin en çok otoriter ve ideal öğretmen tipleriyle karşılaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Otoriter Beden Eğitimi Öğretmen tipleriyle de sıkça karşılaşan öğrenciler, bu öğretmen tipinden duydukları rahatsızlıkları açıklamışlardır. Araştırmada; erkek öğrencilerin, esnek öğretmen tipini de tercih ettikleri görülmektedir. Buna neden olan etkenlerin başında ise öğrencilerin Beden Eğitimi derslerinde boş zaman geçirmek istemeleri ve esnek öğretmen modelinin bu ortamı sağlayıcı özelliği gelmektedir. Öğretmen modelleri içerisinde en iyi öğrenme ve öğretme süreçlerini ayarlayabilen öğretmen tipinin demokratik öğretmen tipi olduğunu belirten öğrenciler, bu anlamda kendilerine eşit davranışlarda bulunan öğretmenlere sempati ile bakmışlardır. Bu sonuçlar günümüzde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin derslerde öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarının gittikçe iyileştiğini, öğretmenlerin genel olarak ideal öğretmen davranışları sergilediğini ve öğrencileri birbirinden ayırmadan demokratik bir şekilde onlara davrandıklarını ortaya koymuştur.

Gözütok (1995) “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler, öğretmenlik yapanlara göre daha yüksek düzeyde demokratik tutum sergilemekte; kıdem, cinsiyet ve çalışılan sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında fark bulunmamakta; ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer okul (eğitim fakültesi, lisans tamamlama, eğitim yüksekokulu v.b) mezunlarına göre ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre demokratik tutum açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları” adlı araştırmada, ilkokul öğretmenlerine “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulamışlardır. İlkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu hoşgörünün demokrasinin temeli olduğu ve demokrasinin kalıcılığını sağladığı, demokrasilerde insanların birbirlerine davranışlarının temelinde saygı olduğunu, toplumlarda demokratikleşmenin sağlanmasında, insanlar arasında kurulacak olan iletişim, hoşgörü, sevgi ve saygı ortamına ihtiyaç olduğunu ve demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma ve işbirliğinin ön planda olduğunu düşünmektedir (Akt. Güler, 2003:26).

Atasoy’un (1997) “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen ve öğrencilere uygulanan demokratik tutum ve demokratik davranış anketlerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları, cinsiyetlerine ve çalıştıkları sosyo-ekonomik çevreye göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda okuyan öğrencilerin alt sosyo-ekonomik çevrede okuyan öğrencilere oranla daha demokratik tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara ilaveten erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik çevredeki okullarda çalışan öğretmenlere oranla, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullarda okuyan öğrencilerin alt sosyo-ekonomik çevredeki okullarda okuyan öğrencilere oranla daha demokratik tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Karakoç’un (1998) yılında yaptığı “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” adlı araştırmasında; öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarma ve bu sorunların sınıf yönetimini etkileme düzeyi hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan 150 sınıf ve dal öğretmeni, 63 yönetici ve 17 ilköğretim müfettişi katılmıştır. Bulgulara göre;

1- Sınıflarda ders sürelerinin amaçlar doğrultusunda kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmek için çaba gösterdikleri, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu görülmüştür.

2- Öğretmenlerin derslerde araç kullanma yönünden yetersizlikleri gözlenmiştir.

3- Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri görülmüştür.

4- Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri ve planlamaya önem verdikleri görülmüştür.

Karaoğlu'nun (1998) yılında yaptığı ve “Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri” adını taşıyan araştırmada, geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme etkilerinin İlkokul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenmenin, öğrenci başarısını artırma konusunda, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hatırda tutmaları veya öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda işbirlikli öğrenmenin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Son bulgu olarak sınıf yönetimi süreçleri açısından işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehine önemli farklar olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların, deney grubu lehine sonuçlanmasında, deney grubuna işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Küçükahmet (1999), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine “Demokratik Öğretmen” konulu kompozisyon yazdırmış ve 190 öğrenciden toplanan kompozisyon kağıtları (Self Evaluation Checklist for Teacher) kontrol listesi ile değerlendirmiş, bu değerlendirme sonucunda demokratik öğretmen kavramını beş boyutta toplamıştır. Bu boyutlar demokratik öğretmenin bireysel özellikleri, mesleki ve akademik yeterlilikleri, genel kültürde yeterlilikleri, mesleki tutum ve davranışları ve mesleki yetişmesi boyutlarıdır (Akt. Güler, 2003:28).

Terzi (2001) yılındaki “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi ” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin otokratik ve

ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim; demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergiledikleri görüşünde oldukları bulunmuştur. Ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesinin gerekliliği; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kідeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven ve Akdağ'ın (2002) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları” adlı araştırmasının amacı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde (7. ve 8. sınıflarında) öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, Malatya il merkezinden seçilen dört ilköğretim okulunda 293 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kuralları açıkladıkları, sınıfta düzeni bozan öğrenciye karşı çok sert davrandıkları ve okul yönetimine bildirdikleri, bir öğrencinin işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları, öğrencilerin konuya ilgisini arttırmak için onları güdülemeye çalıştıkları ve dersi dinlemeyen öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Saraç'ın (2003) “Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derslerinin Etkinliğinin İncelenmesi” adlı araştırmasında; hizmet-içi ve hizmet-öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, zaman yönetimi stratejileri ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya 30 hizmet-içi ve 24 hizmet-öncesi beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin dersleri videoya kayıt edilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre, hizmet-içi ve hizmet-öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında sınıf yönetimi davranışlarından öğrencilerin gruplandırılması sırasında kullanılan kriterler, malzemelerin hazırlanıp toplanması, tercih edilen grup büyüklükleri ve tercih edilen sınıf formasyonu çeşitleri açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yılmaz'ın (2003) yaptığı “Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Yönetim Fonksiyonları” adlı araştırmada; beden eğitimi öğretmenliğinin yönetim fonksiyonlarından hangilerine ihtiyaç duyduğu, bu ihtiyaçların hangi fonksiyon yelpazesinde ağırlık kazandığı ve beden eğitimi öğretmenliğinin hangi tip yönetim fonksiyonlarına sahip olması gerekliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için yöneticilik fonksiyonlarını ölçmeyi amaçlayan anket formu İstanbul’da görev yapan 245 beden eğitimi öğretmenine uygulanmıştır. Bulgular; beden eğitimi öğretmenliğinin, yönetim fonksiyonları olarak belirlenen teknik alan, insan ilişkileri ve stratejik ilişkiler (kavramsal alan) çerçevesinde incelendiğinde araştırılan yöneticilik fonksiyonlarının beden eğitimi öğretmenleri tarafından yerine getirildiğini göstermiştir.

Güven’in (2004) araştırması; beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve ortaya çıkan bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet yıllarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplara bakıldığında, en yüksek oranlarda; ders ortamında demokratik yaşam kültürünü benimsetmeye çalıştıklarını, sınıf kurallarını öğrencilerle belirlediklerini, sınıf liderlerini öğrencilerin belirlediklerini, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında ve yumuşak bir ses tonu ile uyararak kuralları hatırlattıkları görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet yıllarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre sorulara verdikleri bazı cevaplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen boyutuna ilişkin görüşleri öğrenci merkezli (çağdaş) yönetim anlayışını benimsemiş öğretmen davranışları ile benzerlik göstermektedir.

Öztürk (2004), yaptığı çalışmada sınıf içi etkileşim davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf içi etkileşim davranışları genel olarak orta derecede görülmektedir. Sınıf içi etkileşim davranışlarının kullanılması öğretmenin cinsiyetine ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, dersler itibarıyla sosyal ve Türkçe grubu öğretmenleri matematik öğretmenlerinden anlamlı derecede başarılı görülmektedirler. Öğretmen kademelerine göre ilköğretim I. Kademe ve ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretim II.

kademe öğretmenlerine göre sınıf içi etkileşim davranışlarını kullanmada anlamlı derecede başarılıdır.

Ekici'nin (2004) araştırmasının birinci amacı, sınıf yönetimi profilleri hakkında genel bilgi vermek, ikinci amacı ise ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmada otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri incelenmiştir. Öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini gösterdikleri belirlenmiştir. Bunu başıboş, aldırılmaz ve otoriter sınıf yönetimi profilleri izlemektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profiline ait davranışları çok fazla göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenin cinsiyeti, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzey ve öğrenci sayısı arasında anlamlı fark bulunurken, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Takdir edilen sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdemi arasında anlamlı bir fark bulunurken, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzey ve öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Başıboş sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin kıdemi ve görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı fark bulunurken, cinsiyeti ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son olarak aldırılmaz sınıf yönetimi profili ile öğretmenin cinsiyeti ve kıdemi, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Savran ve Çakıroğlu'nun (2005) araştırmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre sınıf yönetimine yönelik inançlarında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla Martin, Yin ve Baldwin'in Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi Türkçe'ye çevrilmiş ve toplam 584 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, fen bilgisi öğretmen adayları sınıf yönetiminin ders yönetimi alt boyutunda disiplinci bir yaklaşıma sahip olurken, insan yönetimi alt boyutunda ise disiplinci olmayan bir yaklaşıma sahip olmadıklarını göstermiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarında cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre beklenen fark çıkmamıştır.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Smith ve Kallevang (1985) sınıf yönetimi biçimlerine ilişkin öğretmen davranışlarını incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmada verilerin %75'i deneyimli ilkokul öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimine ilişkin olumlu davranışların tümevarımcı yaklaşımla “ılımlı” bir ilişki içinde olduğu, kıdemi az olan ve daha düşük sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik daha olumlu davranışlar içerisinde olduğu ve daha tümevarımcı yaklaşım izledikleri görülmüştür. Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarında cinsiyet yönünden farklılıklara rastlanmamıştır (Akt. Ög, 2003:51).

Hutchinson ve Beadle (1992) öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, bir bayan ve bir erkek öğretmenin sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iletişim tarzları ile sınıf iklimini rahatlatabilecekleri; öğrenci katılım oranlarının öğretmenlerin iletişim tarzlarından etkilendiği, cinsiyete yönelik beklenti farklılıklarının öğretimde öğretmenlerin demokratik davranışlarını olumsuz etkilediği ve bunun da öğrencilerin dersi katılımını azalttığı; öğretmenlerin öğrencileri kendilerini grup sürecinde daha rahat, öğrenme-öğretme sürecine katkı getirenler olarak daha değerli hissetmelerini, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamalarının ve iletişim tarzlarını öğrencileri ile uyumlu duruma getirmelerinin, eşitliğe dayanan bir öğrenme çevresi ile olası kılınabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt. Güven, 2004:37).

Steward ve Destache'nin (1992) araştırmasında beden eğitiminde sınıf ikliminin ölçülmesinde interval kayıtların geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Beden eğitiminde sınıf ikliminde yönetim, öğretim ve aktivitenin ölçülmesi için değişik zamanlı gözlem kayıtları yapılmıştır. Kayıt işlemi sırasında video kullanılmıştır. Değişik okul kademelerinde çalışan 9 beden eğitimi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Sonuçlara göre yönetim, öğretim ve aktivitenin gözlem kaydı ile 3 değişik gözlem metodu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Johnson'un (1992) yaptığı araştırmada ise ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kuralcı,

otoriter ve eğitici olarak gruplandırılan öğretmenlerin hemen hepsinin düşüncelerinin kuralcı olduğu ortaya konulmuştur.

Martin ve Baldwin'in (1994) araştırmasının amacı tecrübeli ve stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi biçimleri açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla Sınıf Yönetimi Biçimi Envanteri 107'si tecrübeli 238 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre stajyer öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre öğretim, insan yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında daha müdahaleci bir sınıf yönetimi biçimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Cheng (1994), liderlik tarzının gücün kullanımı, sosyal iklimi ve öğrencilerin duygusal performansını nasıl etkilediğini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretmenlerin liderlik tarzlarını; yüksek görev-yüksek ilişkiler, yüksek görev-düşük ilişkiler, düşük görev-düşük ilişkiler ve düşük görev-yüksek ilişkiler olarak sınıflandırmıştır. Hong Kong'da 1991-92 öğretim yılında 678 sınıfta okuyan 21622 öğrenciden elde edilen verilere göre, liderlik tarzının sosyal iklim ve öğrencilerin duygusal performansı ile yakından ilişkili olduğu, yüksek görev-yüksek ilişkiler ve düşük görev-düşük ilişkiler uç liderlik tarzlarının kullanılmasının öğrencilerin duygusal performanslarını ve sosyal iklimi olumlu yönde etkilediği ve ayrıca genel örgüt ve yönetime ilişkin kavramların sınıf yönetimine genelleştirilebileceği sonuçlarına varılmıştır.

Bulach ve Lunenberg, (1995), Kentucky'de 20 ilköğretim okulunda yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin liderlik tarzının okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Okul müdürlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için 26 maddeden oluşan ve kolaylaştırıcı (promoter), destekleyici (supporter), kontrolcü (kontroller) ve çözümleyici (analyzer) sınıflandırmasından oluşan likert tipi ölçme aracı geliştirmişlerdir. Okullarda görev yapan 20 okul müdürü ve 506 öğretmenden ve bu okullarda okuyan 2834 öğrenciden elde edilen bulgulara dayalı olarak, insan yönelimli ve kolaylaştırıcı liderlik tarzı okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerinde diğerlerine göre daha etkili olduğu; diğer liderlik tarzları ile aralarında çok belirgin fark bulunmadığı ve dolayısıyla en iyi liderlik tarzının izleyicilerin (yeterlik, motivasyon ve deneyim) düzeyine göre değişeceği; olgunluk düzeyi düşük bir grup için en iyi liderlik tarzının kontrolcü,

olgunluk düzeyi yüksek bir grup için ise en iyi liderlik tarzının destekleyici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt. Terzi, 2001:36).

Warga'nın (1996) araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin Heşey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramını ne ölçüde kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Öz denetim liderlik envanterini planlanmış röportajları ve sınıf gözlemlerini içeren nitel veri toplama tekniklerini kullanarak sınıf yönetimi stillerinde ve deneyimli-yeni başlayan öğretmenler arasındaki etkililiğin farklılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada sınıf yönetim biçimlerinde iki grup arasında önemli farklılık bulunmamıştır. Her iki öğretmen grubu da Her şey ve Blanchard'ın 2. stilini (yüksek görev ve yüksek ilişki davranışı) tercih etmişlerdir. Her şey ve Blanchard'ın diğer liderlik stilleri; stil 1 yüksek görev ve düşük ilişki; stil 3 düşük görev ve yüksek ilişki; stil 4 ise düşük görev ve düşük ilişkiyi ifade etmektedir.

Martin, Baldwin ve Yin (1998), araştırmalarında; sınıf yönetimi eğitim programının etkilerini saptamayı, sınıf büyüklüğü ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve altı aylık mezun olma programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin yönetim biçimlerinde farklılığı belirlemeyi amaçlamışlardır. Öncelikle şehirde çalışan bayan öğretmenler araştırmaya katılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim yönetimi alanında sınıf yönetimi eğitim programına ilişkin önemli farklılıklar bulunmuştur. Diğer taraftan, sınıf büyüklüğü ile öğretim boyutu arasında ve mezun olma kursuna katılan ve katılmayan öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Pack (2000), ilkokullarda sınıf disiplini sağlamada destekleyici önlemler konulu araştırmasında; davranış bozuklukları olan öğrencilerin, hem okul genelinde hem de sınıfta sorunlar yarattığını vurgulamıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıfta bu tür davranışları hangi yollarla önlediklerini saptamaktır. Bu nitel araştırmada 6 ilkokul öğretmeni ile birebir görüşme tekniği uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, “uygun olmayan davranışı proaktif tarzda önleme, uygun olan davranışı ise yine proaktif tarzda cesaretlendirme” yaklaşımlarını oldukça benimsedikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Güven, 2004:39).

Cullick, “Lise Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Teknikleri” adlı araştırmasında 4 kadın, 4 erkek öğretmenle çalışmıştır. Öğretmenlerin farklı

karakterler gösteren okullarda işledikleri dersler videoya kayıt edilmiştir. Etkinlik öncesi ve etkinlik sırasında olmak üzere 23 farklı strateji gözlenmiştir. Etkinlik öncesi teknikler; sıraya geçme, pozisyon alma, komut verilmesi ve komutta durulmasıdır. İstenmeyen davranışla karşılaşıldığında; görüşme, uyarılar, bakışlar ve ceza egzersizleri kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenler, istendik davranışların pekiştirilmesini ve istenmeyen davranışların görmemezlikten gelerek yok edilmesini önermektedir (Akt. Güven, 2004:43).

Pagnano ve Langley (2001) yaptıkları “Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin Yönetim Aracı Olarak Egzersizlere Bakış Açısı” adlı araştırmada iki deneyimli bayan beden eğitimi öğretmenin görüşlerini ve uygulamalarını araştırmışlardır. Bu araştırmada, öğretmenlerin egzersizi özellikle büyük organizasyonlarda ve yarışmalarda yönetim aracı olarak kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Garrahy, Cothran ve Kulinna (2002) yaptıkları çalışmada, ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında ne bildikleri, bu bilgileri nasıl kazandıkları ve bu bilgilerin zaman içinde nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gönüllü 20 beden eğitimi öğretmeni (14 bayan, 6 erkek) ile bireysel görüşme yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak bilgilerinin kaynağını, etkilerini, gelişimini ve içeriğini ortaya çıkarmıştır. Sonuçlara göre öğretmenler pedagojik yönetim bilgileri ile ilgili olarak büyüme ve gelişme temelli anahtar bakış açıları elde etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili verilere yer verilmiştir.

Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1991:77). Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliğini taşırlar. Eğitim sorunlarının bir çoğu tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 1997:21). Türkiye’de özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin varolan durumu betimlemeye yönelik çalışmaların sınırlı oluşu ve açıklayıcı, genelleme ve kuramsal araştırmalara yönelik gerekli alanyazının yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimi için temel etken olmuştur.

3.2 Çalışma Grubu

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre 2006-2007 eğitim-

öğretim yılında Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadrolu beden eğitimi öğretmenlerinin sayısı 64, sözleşmeli öğretmenlerin sayısı ise 11'dir. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğu için Düzce ilinde görev yapan tüm beden eğitimi öğretmenlerine anket uygulanması amaçlanmıştır. Yöntemin tarama modeli olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını etkileyen değişkenlerin fazla olması ve daha güvenilir verilerin elde edilebilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmeyip "kendini örnekleyen evren" çalışılan evren olarak kabul edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik olgusal veriler ve sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik yargısal veriler toplanmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler Terzi tarafından hazırlanan (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları" adlı anket ile elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri olarak adlandırılan, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, öğretmenlikteki kıdemlerini, en son mezun oldukları okulları, öğretmenlik yaptıkları okul türlerini ve mesleki pozisyonlarını belirlemeye yönelik 6 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirleme amacına yöneliktir. Bu bölümde üç boyutta ele alınan 34 maddeye yer verilmiştir.

Öğretmenlerin üç farklı yönetim anlayışına ilişkin toplam puanlarının belirlenebilmesi için ikinci bölümde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için beş seçeneğe göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Seçenekler, "her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok seyrek" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Her seçenek (16. ve 31. maddeler dışında) sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Ankette yer alan maddelerin dizilişinde konu olarak ilgili soruların bir arada toplanmasına, böylece anketleri yanıtlayanlarda karışıklığa neden olmamaya özen

gösterilmiştir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir.

Anketler uygulanmak üzere gönderildikten sonra onları kaynak kişiler tarafından aynı derecede anlaşılıp anlaşılmadıklarını rasgele yanıt verilip verilmediklerini çok fazla kontrol olanağı yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin anket maddelerini içtenlikle yanıtlayıp yanıtlamadıklarını kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için ankette yer alan 10. madde ile 16. madde; 21. madde ile 33. madde biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiştir. Bu yüzden 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucu, öğretmenlerin yönetim anlayışlarına ilişkin 34 maddelik veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı 0,6428 olarak hesaplanmıştır.

Anketin beden eğitimi öğretmenlerine uygulanabilmesi için geçerlik çalışması alan uzmanları tarafından yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek I'de sunulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'na (EARGED) başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemek amacı ile gerekli olan verileri toplamak için hazırlanan anket araştırmacı tarafından beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır.

Anket 2006-2007 eğitim-öğretim yılı başında araştırma kapsamındaki beden eğitimi öğretmenlerine elden dağıtılıp toplanmıştır. Anketin dağıtılması sırasında tüm okullara gidilerek, okul yöneticilerine Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin

belgesi sunulmuş ve anketlerin geri toplanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Anketler 46 ilköğretim okulundaki 48, 21 lisedeki 24 öğretmene dağıtılıp, belirlenen tarihlerde geri alınmıştır. Geri dönen anketlerin kontrolleri sonucu 52 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan ve çeşitli nedenlerden dolayı geri dönmeyen anketlerin dönüş sayılarına ilişkin bilgiler Ek II'de sunulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Beden eğitimi öğretmenlerinin anketlerden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla; iki grup ortalaması arasında İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmesi için de Kruskal Wallis tekniği uygulanmıştır. Çalışmada, anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 2,3,4).

Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin maddeler tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf düzenine ilişkin kuralların ve ilkelerin belirlenmesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 9,6’sı hiçbir zaman, %7,7’si çok seyrek, %36,5’i çoğu zaman, %15,4’ü ise her zaman kuralları ve ilkeleri tek başına belirlediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %30,8’i her zaman, %36,5’i ise çoğu zaman öğrencileri ile aralarında belirgin bir mesafe bıraktıkları görüşündedirler. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %11,5’inin çok seyrek mesafe bıraktıkları görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin etkinliklerin temelinde bilgiyi hangi düzeyde kullandıkları gösterilmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin %32,7’si her zaman, %51,9’u çoğu zaman eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiye yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %1,9 eğitim etkinliklerinde bilgiye hiçbir zaman yer vermedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2’de belirtildiği gibi öğretmenler öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı olarak çoğu zaman %46,2 oranında kendilerini görmektedirler. Öğretmenlerin %13,5’i hiçbir zaman ve %9,6’sı çok seyrek kendilerinin tek bilgi kaynağı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinin %26,9'unun hiçbir zaman, %44,2'sinin çok seyrek olarak derslerde saldırgan davranışlar gösterdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %1,9'u tablo 2'de de görüldüğü gibi öğrencilerinin derslerde çoğu zaman saldırgan davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir.

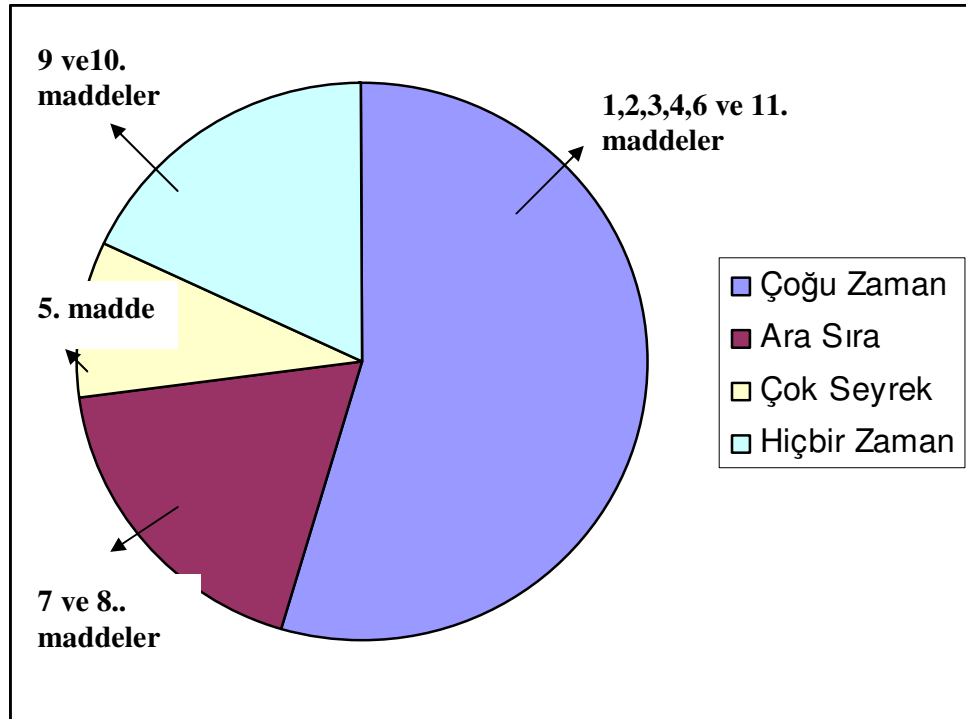
Tablo 2. Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri

	(N=52) Görüşler	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	8	15,4	19	36,5	16	30,8	4	7,7	5	9,6
2	Öğrencilerimle aramda belirli bir mesafe bırakırım.	16	30,8	19	36,5	11	21,2	6	11,5	-	-
3	Eğitim etkinliklerinin temelinde bilgi yer alır.	17	32,7	27	51,9	6	11,5	1	1,9	1	1,9
4	Öğrenciler için tek bilgi kaynağı benim.	1	1,9	24	46,2	15	28,8	5	9,6	7	13,5
5	Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	-	-	1	1,9	14	26,9	23	44,2	14	26,9
6	Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	21	40,4	25	48,1	5	9,6	1	1,9	-	-
7	Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	4	7,7	10	19,2	20	38,5	12	23,1	6	11,5
8	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	1	1,9	16	30,8	22	42,3	10	19,2	3	5,8
9	Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	2	3,8	2	3,8	5	9,6	18	34,6	25	48,1
10	Konu dışı çalışmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konu dışı konuşmaktan kaçınırım.	1	1,9	6	11,5	16	30,8	9	17,3	20	38,5
11	Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	2	3,8	16	30,8	16	30,8	9	17,3	9	17,3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %48,1'i çoğu zaman ve %40,4'ü her zaman sınıflarında yaptıklarının yasal dayanağı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %1,9'u sınıfta yaptıklarının çok seyrek yasal dayanağı olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %11,5’i hiçbir zaman öğrencilerini notla teşvik etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %19,2’i çoğu zaman ve %7,7’si her zaman öğrencilerinin başarılı olmaları için notla teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

Grafik 1. Otokratik Yönetim Anlayışına Ait Maddeler



Tablo 2’ye göre öğretmenlerin %42,3’ü ara sıra, %30,8’i ise çoğu zaman öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırdıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin yalnızca %5,8’i hiçbir zaman cezaya başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2’deki bulgulara göre öğretmenlerin %48,1’i hiçbir zaman öğrencilerinin kendilerini eleştirmelerinden rahatsız olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %7,6’sı her zaman ve çoğu zaman öğrencilerinin eleştirilerinden rahatsız olduklarını belirttikleri tablo 2’de de görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin %1,9’u her zaman, %11,5’i çoğu zaman, %30,8’i ara sıra ve %17,3’ü çok seyrek derste konu dışı konuşmaktan kaçındıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %3,8'i her zaman, %30,8'i çoğu zaman ve %30,8 ara sıra öğrencilerin kendilerine saygı göstermeleri için otoriter oldukları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin yalnızca %17,3'ü öğrencilerin kendilerine saygı duymaları için hiçbir zaman otoriter davranışlar sergilemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin maddeler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %5,8'i ara sıra, %57,7'si çoğu zaman ve %36,5'i her zaman sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirledikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3'te belirtildiği gibi öğretmenlerin %71,2'si her zaman, %25'i ise çoğu zaman sınıftaki kuralların niçin koyulduğunu öğrencilerine açıklamaktadırlar.

Öğretmenlerin %50'si çoğu zaman, %25'i ise her zaman istenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularını açıklamaktadırlar. Öğretmenlerin yalnızca %3,8'i istenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlayarak duygularını açıkladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %3,8'i her zaman, %42,3'ü çoğu zaman, %9,6'sı ise çok seyrek sınıflarında yumuşak bir ses tonuyla konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %3,8'i sınıflarında hiçbir zaman yumuşak bir ses tonu kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'te belirtildiği gibi öğretmenlerin %69,2'si her zaman, %28,8'i ise çoğu zaman sınavları objektif olarak değerlendirmektedirler.

Eğitim ve öğretimde öğretmenlerin %34,6'sı her zaman, %61,5'i ise çoğu zaman öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin esas alındığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %1,9'unun öğrenci ilgi ve gereksinimlerini hiçbir zaman esas almadıkları yönünde görüş bildirdikleri tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %55,8'i çoğu zaman, %34,6'sı ise her zaman öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %1,9'u ise öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %51,9'u çoğu zaman, %36,5'i ise her zaman kendileri ile öğrenciler ve öğrenciler ile öğrenciler arasında çok yönlü bir iletişim sağladıkları şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3'teki bulgulara görüldüğü gibi öğretmenlerin %3,8'i ara sıra, %50'si çoğu zaman ve %46,2'si ise her zaman sınıflarında demokratik yaşam kültürüne özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

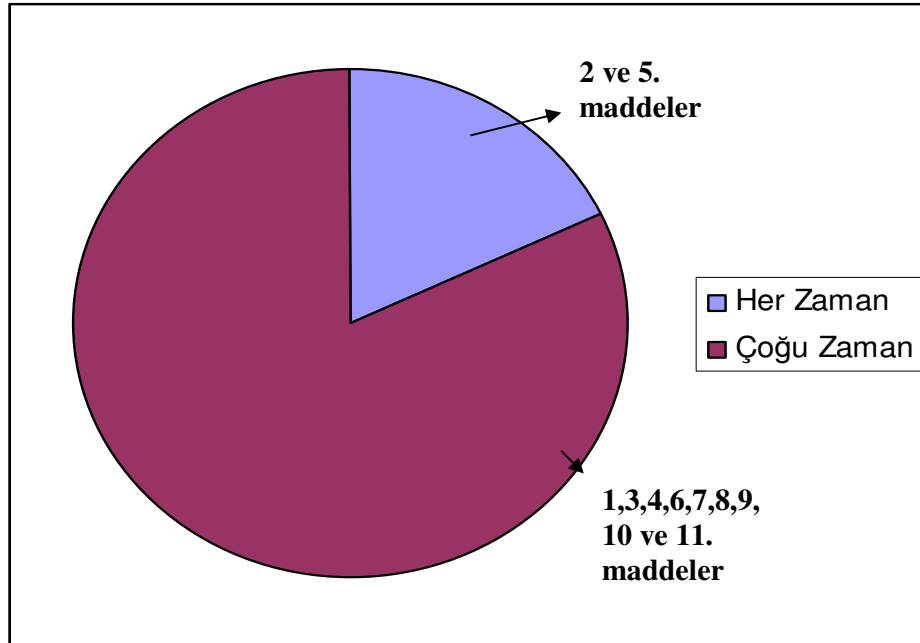
Tablo 3 Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri

	(N=52) Görüşler	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman	
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	19	36,5	30	57,7	3	5,8	-	-	-	-
2	Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	37	71,2	13	25,0	2	3,8	-	-	-	-
3	İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklarım.	13	25,0	26	50,0	11	21,2	-	-	2	3,8
4	Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	2	3,8	22	42,3	21	40,4	5	9,6	2	3,8
5	Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	36	69,2	15	28,8	1	1,9	-	-	-	-
6	Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	18	34,6	32	61,5	1	1,9	-	-	1	1,9
7	Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	18	34,6	29	55,8	4	7,7	-	-	1	1,9
8	Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü bir iletişim sağlarım.	19	36,5	27	51,9	6	11,5	-	-	-	-
9	Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	24	46,2	26	50,0	2	3,8	-	-	-	-
10	Öğrencilerime kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	9	17,3	37	71,2	6	11,5	-	-	-	-
11	Grup çalışmalarına öncelik veririm	16	30,8	28	53,8	7	13,5	1	1,9	-	-

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %71,2'si çoğu zaman, %17,3'ü ise her zaman öğrencilerine kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %11,5'i ise öğrencilerine ara sıra seçenekler sunduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %53,8'i çoğu zaman, %30,8'i ise her zaman grup çalışmalarına öncelik verdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin %1,9'u çok seyrek grup çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Grafik 2. Öğretmenlerin Demokratik Yönetim Anlayışına Ait Maddeler



Öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin maddeler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %11,5'i her zaman, %17,3'ü çoğu zaman, %36,5'i ara sıra ve %19,2'si ise çok seyrek öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15,4'ü ise öğrencilere hiçbir zaman yardım etmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin yalnızca %1,9 her zaman sınıf yönetiminde baş edemedikleri problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık öğretmenlerin %32,7'si hiçbir zaman, %34,6'sı ise çok seyrek sınıf yönetiminde baş edemedikleri problemlerle karşılaştıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %1,9'u her zaman, %7,7'si çoğu zaman eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin %38,5'i eğitim etkinliklerini planlamayı hiçbir zaman, zaman kaybı olarak görmektedirler.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %53,8'ü yani yarısından fazlası hiçbir zaman okul dışında özel ders, ticaret gibi etkinliklerin ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %25,0'ı çok seyrek, %17,3'ü ara sıra, %3,8'i ise çoğu zaman okul dışındaki özel ders ve ticaret gibi etkinliklerin ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4'te öğretmenlerin yalnızca %1,9'unun öğrencilerini değerlendirirken her zaman o günkü psikolojisine göre davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %53,8'i hiçbir zaman, %30,8'i çok seyrek, %13,5'i ise ara sıra öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojilerine göre davrandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %21,2'si ise hiçbir zaman okulun ve dersin amaçlarından bağımsız ders işlemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %19,2'si çok seyrek, %23,1'i ara sıra, %30,8'i ise çoğu zaman okulun ve dersin amaçlarından bağımsız ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %25'i çok seyrek, %34,6'sı ara sıra, %23,1 çoğu zaman, %3,8'i ise her zaman öğrencilerinin sınıflarında olabildiğince serbest olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %13,5'i öğrencileri hiçbir zaman olabildiğince serbest bırakmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %3,8'i öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları hiçbir zaman göstermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %55,8'i çoğu zaman, %13,5'i ise her zaman öğrencilerinin toplum tarafından kabul gören davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

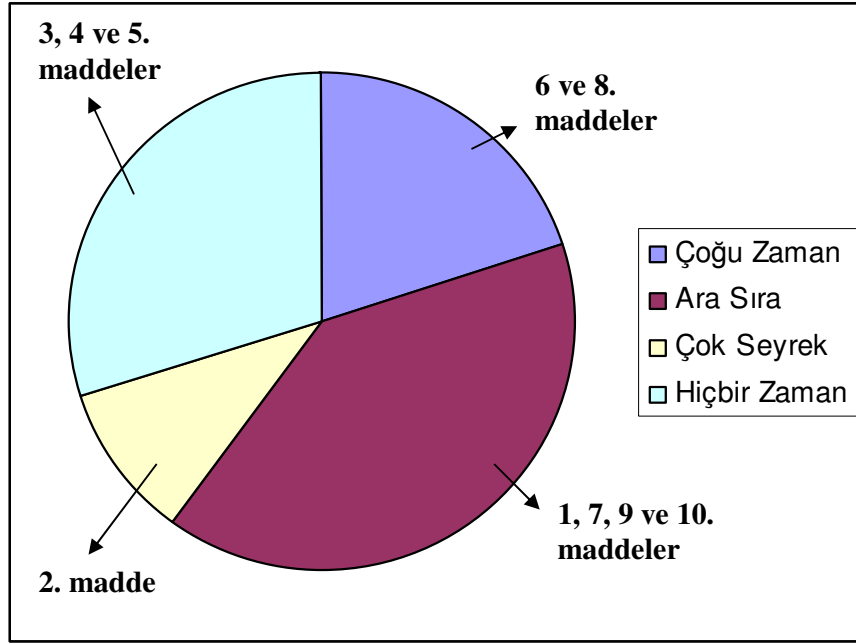
Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin %13,5'i çoğu zaman, %36,5'i ise ara sıra kendilerini öğrencilerinin gözünde ulaşılmaz gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %34,6'sı ise hiçbir zaman kendilerini öğrencilerinin gözünde ulaşılmaz olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4 Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri

	(N=52) Görüşler	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	6	11,5	9	17,3	19	36,5	10	19,2	8	15,4
2	Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	1	1,9	-	-	16	30,8	18	34,6	17	32,7
3	Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	1	1,9	4	7,7	14	26,9	13	25,0	20	38,5
4	Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	-	-	2	3,8	9	17,3	13	25,0	28	53,8
5	Öğrencilerimi değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	1	1,9	-	-	7	13,5	16	30,8	28	53,8
6	Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	3	5,8	16	30,8	12	23,1	10	19,2	11	21,2
7	Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	2	3,8	12	23,1	18	34,6	13	25,0	7	13,5
8	Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	7	13,5	29	55,8	12	23,1	2	3,8	2	3,8
9	Öğrencilerimin gözüne ben ulaşılmaz biriyim.	-	-	7	13,5	19	36,5	8	15,4	18	34,6
10	Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	3	5,8	18	34,6	20	38,5	5	9,6	6	11,5

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmenlerin %34,6'sı çoğu zaman, %5,8' ise her zaman sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %11,5'i öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınmamaktadır.

Grafik 3. İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına Ait Maddeler



4.2. Öğretmenlerin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Sınıf Yönetimi Anlayışları

Bu bölümde öğretmenlerin bazı bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul, çalışılan okul türü, mesleki pozisyon) göre sınıf yönetimi anlayışları tablolarda sunulmuştur.

Araştırmanın amacının ilk alt maddesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları, kadın öğretmenlere oranla (Erkek=26,56 ve Kadın=26,31) az da olsa yüksektir.

Tablo 5'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları, erkek öğretmenlere oranla (Erkek=25,42 ve Kadın=29,73) daha yüksektir.

Tablo 5 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<u>Otokratik Yönetim</u>					
Kadın	13	26,31	342,00	-,053	.958
Erkek	39	26,56	1036,00		
Toplam	52				
<u>Demokratik Yönetim</u>					
Kadın	13	29,73	386,50	-,896	.370
Erkek	39	25,42	991,50		
Toplam	52				
<u>İlgisiz Yönetim</u>					
Kadın	13	25,27	328,50	-,339	.734
Erkek	39	26,91	1049,50		
Toplam	52				

p>0.05

Beden eğitimi öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları (25,27), erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları ise (26,91)'dir.

Araştırmanın ikinci alt maddesi; beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, yaş değişkenine göre değişip değişmediğinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Tablo 6'ya göre yaş değişkenine göre öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları 30 ve daha az yaşta kişilerde 25,68; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde 27,53; 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerde 30,67 olduğu görülmektedir.

Tablo 6 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
<u>Otokratik Yönetim</u>				
30 ve Daha Az Yaş	34	25,68	,399	.819
31-40 Yaş	15	27,53		
41 ve Üzeri Yaş	3	30,67		
Toplam	52			
<u>Demokratik Yönetim</u>				
30 ve Daha Az Yaş	34	28,19	1,255	.534
31-40 Yaş	15	23,17		
41 ve Üzeri Yaş	3	24,00		
Toplam	52			
<u>İlgisiz Yönetim</u>				
30 ve Daha Az Yaş	34	25,46	4,115	.128
31-40 Yaş	15	25,43		
41 ve Üzeri Yaş	3	43,67		
Toplam	52			

p>0.05

Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları ise 30 ve daha az yaştakilerde 28,19; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde 23,17; 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerde 24,00 olduğu görülmektedir.

Yaş değişkininde son olarak öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin sıra ortalamaları tablo 6'da sunulmuştur. Sıra ortalamaları sırasıyla 30 ve daha az yaştakilerde 25,46; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde 25,43; 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerde ise 43,67 olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt maddesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlikteki kıdeme göre otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenler için 26,74; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip

öğretmenler için 26,36 ve son olarak 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler için 25,69 olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlikteki kıdeme göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergileme düzeylerinde, 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenler için 28,71; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler için 23,23 ve son olarak 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler için 21,88’dir.

Tablo 7 Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
<u>Otokratik Yönetim</u>				
5 ve Daha Aşağı Yıl	33	26,74	,033	.984
6-10 Yıl	11	26,36		
11 ve Üzeri Yıl	8	25,69		
Toplam	52			
<u>Demokratik Yönetim</u>				
5 ve Daha Aşağı Yıl	33	28,71	2,000	.368
6-10 Yıl	11	23,23		
11 ve Üzeri Yıl	8	21,88		
Toplam	52			
<u>İlgisiz Yönetim</u>				
5 ve Daha Aşağı Yıl	33	27,06	9,649	.008*
6-10 Yıl	11	16,41		
11 ve Üzeri Yıl	8	38,06		
Toplam	52			

p>0.05

Tablo 7’de öğretmenlikteki kıdem ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları, 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenler için 27,06; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler için 16,41 ve son olarak 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler için 38,06 şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemleri ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri açısından 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 24,80; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları ise 15,59’dur.

Tablo 8 Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin İkili Gruplar Arası Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<u>İlgisiz Yönetim</u>					
5 ve Daha Aşağı Yıl	33	24,80	818,50	-2,068	.039*
6-10 Yıl	11	15,59	171,50		
Toplam	44				
<u>İlgisiz Yönetim</u>					
6-10 Yıl	11	6,82	75,00	-2,895	.004*
11 ve üzeri Yıl	8	14,38	115,00		
Toplam	19				

p<0.05*

Tablo 8 incelendiğinde 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 6,82; 11 ve üzeri yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları ise 14,38 olduğu görülmektedir.

Tablo 9 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
<u>Otokratik Yönetim</u>				
BESYO	33	27,86	3,157	.206
Eğitim Fak. Bed. Eğt. Öğr.	10	29,25		
Diğer	9	18,44		
Toplam	52			
<u>Demokratik Yönetim</u>				
BESYO	33	28,92	2,692	.260
Eğitim Fak. Bed. Eğt. Öğr.	10	20,40		
Diğer	9	24,39		
Toplam	52			
<u>İlgisiz Yönetim</u>				
BESYO	33	24,39	3,358	.187
Eğitim Fak. Bed. Eğt. Öğr.	10	26,00		
Diğer	9	34,78		
Toplam	52			

p>0.05

Araştırmanın dördüncü alt maddesinde beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının en son mezun oldukları okul değişkenine göre değişip değişmediği belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin en son mezun olunan okul değişkenine göre, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını benimseme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları, ki-kare ve p değerleri tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9’da otokratik sınıf yönetimi anlayışına göre öğretmenlerin puanlarının sıra ortalamaları sırasıyla; BESYO Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin 27,86; Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin 29,25 ve son olarak diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin 18,44 şeklinde görülmektedir.

Demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre öğretmenlerin puanlarının sıra ortalamaları; BESYO Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerde 28,92; Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerde 20,40 ve son olarak diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerde ise 24,39 olarak görülmektedir.

Tablo 9’da son olarak öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ait sıra ortalamaları; BESYO Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerde 24,39; Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerde 26,00; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerde ise 34,78’dir.

Araştırmanın amacına yönelik beşinci alt maddede, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik yaptığı okul türü (ilköğretim veya lise) ile; otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 10’da görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların sıra ortalamaları ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler için 29,35 ve liselerde çalışan öğretmenler için 21,55 ‘tir.

Tablo 10 Öğretmenlik Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<u>Otokratik Yönetim</u>					
İlköğretim	33	29,35	968,50	-1,791	.073
Lise	19	21,55	409,50		
Toplam	52				
<u>Demokratik Yönetim</u>					
İlköğretim	33	27,50	907,50	-,633	.527
Lise	19	24,76	470,50		
Toplam	52				
<u>İlgisiz Yönetim</u>					
İlköğretim	33	28,61	944,00	-1,325	.185
Lise	19	22,84	434,00		
Toplam	52				

p>0.05

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyine ilişkin puanların sıra ortalamaları, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerde 27,50; liselerde çalışan öğretmenlerde ise 24,76 olarak görülmektedir.

İlköğretim okullarında ve liselerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri ilişkin puanların sıra ortalamaları ise sırasıyla 28,61 ve 22,84'tür.

Araştırmanın amacının altıncı alt maddesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki pozisyon değişkenine (kadrolu ve sözleşmeli-ücretli) göre otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 11'de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerinin sıra ortalamaları kadrolu öğretmenlerde 26,74; sözleşmeli-ücretli öğretmenlerde ise 25,50'dir.

Tablo 11 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ait puanlarının sıra ortalamaları ise kadrolu öğretmenlerde 25,01; sözleşmeli-ücretli öğretmenlerde ise 32,75 olarak görülmektedir.

Tablo 11 Mesleki Pozisyon Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Mesleki Pozisyon	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<u>Otokratik Yönetim</u>					
Kadrolu	42	26,74	1123,00	-,233	.816
Sözleşmeli-Ücretli	10	25,50	255,00		
Toplam	52				
<u>Demokratik Yönetim</u>					
Kadrolu	42	25,01	1050,50	-1,465	.143
Sözleşmeli-Ücretli	10	32,75	327,50		
Toplam	52				
<u>İlgisiz Yönetim</u>					
Kadrolu	42	25,56	1073,50	-,920	.357
Sözleşmeli-Ücretli	10	30,45	304,50		
Toplam	52				

p>0.05

Tablo 11'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki pozisyonları ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları karşılaştırıldığında; kadrolu öğretmenlerin sıra ortalamaları 25,56; sözleşmeli-ücretli öğretmenlerin sıra ortalamaları ise 30,45 'tir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

5.1 TARTIŞMA

1. Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Bulgular:

Araştırma sonuçlarına göre (Tablo 2) öğretmenlerin öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik etme, sınıflarında yaptıkları her şeyi yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri görülmektedir. Terzi'nin (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasında da öğretmenlerin kuralları tek başına belirledikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum klasik yani öğretmen merkezli bir eğitimin yansıması olarak düşünülebilir. Oysaki sınıf kurallarını ve ilkelerini öğretmen öğrencilerle belirlediğinde, öğrenciler kural koyma işine katıldıkları için bu kuralları daha iyi özümseyebilmektedir. Araştırmamızın bu bölümüne ait bulgularına bakıldığında; Güven ve Akdağ'ın (2002) "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları" adlı araştırmasından elde edilen öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kuralları açıkladıkları sonucu ile çelişmektedir. Ayrıca bulgular, Otluca'nın (1996) öğretmenler öğrencilerin kararlara katılımını her zaman teşvik eder sonucu ile de çelişmektedir (Akt. Terzi, 2001). Saban (2000); okuldaki yetişkinler tarafından hazırlanan kurallara öğrencilerin harfiyen uymalarını beklemek, onların gerçek hayatta kendi başlarına sağlıklı karar vermeleri için gerekli olan becerileri kazanmalarına ket vurduğunu, çocukların da okuldaki diğer

yetişkinler gibi özerk olmaya ihtiyacı olduğunu ve gerçekte öğrencilere seçenekler sunmanın demokratik yaşamın bir gereği olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, Terzi'nin (2001) bulguları (öğretmenlerin yarısına yakını öğrencileri ile aralarında her zaman ve çoğu zaman belirgin bir mesafe bıraktıkları konusunda) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise öğrencileri ile aralarında mesafe bırakma konusunda daha esnek davranmaktadırlar. Bu bulgulara göre öğretmenler sınıfta disiplin problemi yaşamak istemedikleri için öğrencilerine karşı daha mesafelidirler yargısına ulaşılabilir.

Öğretmenler öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı olarak %46,2 oranında çoğu zaman kendilerini görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öz güvenlerinden veya alanlarına çok iyi olduklarını düşündüklerinden kaynaklanabilir. Ama öğretmenlerin sınıftaki tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görmeleri öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcılığını kısıtlayabilir. Demokratik toplum, bilgiyi seçmesini ve bilgi kaynaklarına giden yolları seçmesini bilen, bilgiyi nasıl kullanacakları konusunda eğitilmiş ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler gerektirmektedir.

Otokratik sınıf yönetimi anlayışının hakim olduğu sınıflarda öğrenciler genellikle çekingen ya da saldırgan davranışlar göstermektedirler. Bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%71,1'i) derslerde çekingen ya da saldırgan davranışlar sergilemediği yönündedir. Bu durum öğrencilerin sınıfta özgürlüklerini ve yaratıcılıklarını kısıtlayacak bir öğrenme ortamı ile karşılaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Otokratik ve baskıcı sınıf ortamında ise öğrenciler daha çok çekingen ya da saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Ilgar (2005) bu durumu, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi olan otoriter tutumda öğrenci kendini sürekli olarak baskı altında hissetmekte, düşmanlık-saldırganlık vb. gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik etmesi otokratik yönetim anlayışının göstergelerinden biridir. Bulgulara göre öğretmenlerin yaklaşık %25'i öğrencilerini her zaman ve çoğu zaman notla teşvik ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri notla değil sevgiyle ve onlara zaman ayırarak teşvik etmeleri istenen durumdur. Kocaçınar'ın (1966) yılında yaptığı araştırmada

öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden birinin de ‘notu tehdit aracı olarak kullanmamak’ olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü ceza kullanma düzeyi açısından otokratik bir eğilim taşıdığı söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yalnızca %5,8’i hiçbir zaman cezaya başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenlerinin ve yaratıcılıklarının cezaya dayalı yönetim anlayışında engellendiği düşünüldüğünde; öğretmenlerin yalnızca %5,8’inin cezayı kullanmaması oldukça düşük bir orandır. Güven ve Akdağ’ın (2002) araştırmasının sonuçlarına göre de öğretmenler sınıfta düzeni bozan öğrenciye karşı çok sert davrandıkları ve okul yönetimine bildirdikleri, bir öğrencinin işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin kendilerini eleştirmelerinden rahatsız olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu madde açısından öğretmenlerin otokratik eğilim göstermedikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin kendilerinin de hatalı kararlar verebileceklerini düşünerek eleştirilerden rahatsız olmamaları öğrencilerin öğretmenlere karşı olumlu değer yargıları oluşturmalarına yol açar. Öğretmenlerin yalnızca %7,6’sı her zaman ve çoğu zaman öğrencilerinin eleştirilerinden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Eleştirilerden rahatsız olma sebebi olarak öğretmenlerin alanlarına hakim olmamaları, aşırı güven ve kendilerini hatasız olarak görmeleri yatmaktadır. Terzi’nin (2001) sonuçlarına göre de öğretmenler öğrencilerin eleştirilerinden rahatsız olma maddesinde otokratik bir eğilim göstermemektedirler.

Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencileri ile derste konu dışı konuşmalar yapma özelliği açısından otokratik bir eğilim göstermemektedirler. Öğretmenlerin zaman zaman konu dışında öğrencilerle konuşması ve onları bilgilendirmesi okulların öğretim işlevinin yanında eğitim gibi bir işlevi olduğunun bir göstergesidir.

Öğretmenlerin öğrencilerini kendilerine saygı göstermeleri için otoriter oldukları konusunda otoriter olmayı bir saygı aracı olarak gören öğretmenlerin sayısı oldukça yüksektir. Diğer taraftan öğretmenlerin yalnızca %17,3’ü öğrencilerin kendilerine saygı duymaları için hiçbir zaman otoriter davranışlar sergilemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Güven’in (1994) yaptığı araştırmanın bulguları da bizim araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Güven’e göre de öğretmenlerin “otoriter, katı, belirsiz ve asık suratlı” olma özelliklerinin ağır bastığı şeklinde

sonuçlara varılmıştır. Öğretmenlerin bu özellik açısından otokratik eğilim taşımaları onların sınıf yönetimi konusunda yetersizliklerinin bir göstergesidir sonucuna ulaşılabilir.

2. Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Bulgular:

Genel olarak öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirlemeye yönelik maddelerde her zaman ve çoğu zaman seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını üst düzeyde benimsedikleri ve davranışa dönüştürdükleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ile ilgili kararları öğrencilerle birlikte almaları demokratik eğilimlerinin bir göstergesidir. Öğrencilerin sınıfla ilgili kararları, rol ve görevleri birlikte almaları, onların görüşlerine yer verilmesi sorumluluk duygularının gelişimine ve kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olur. Kohn, (1993) öğretmenin öğrenme sırasında öğrencilerin aktif katılımına izin vermekle, sınıfta sürekli olarak öğrencileri yönetip, gözetleme işinden kurtulacağını ve tüm dikkatini öğrencilerle etkileşime yoğunlaştıracağını belirtmektedir. Ilgar'ın (2005) demokratik tutumlu öğretmenin olduğu sınıf ortamı öğrencide kendi başına karar vermeyi ve özdenetimini geliştirmeyi sağlar yargısı da bu maddeyi destekler niteliktedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini her zaman ve çoğu zaman açıkladıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmı bu özellik açısından demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsemektedirler. Terzi'nin, (2001) sınıf içi kurallara uymayı öğrenen öğrenciler, daha sonra demokratik toplumu düzenleyen kuralları ve ilkeleri benimseyen bireyler olacaktır şeklindeki açıklaması araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Moore' un (1992) da belirttiği gibi, demokratik bir öğretmen, öğrencileri eleştirmekten ve onlara bağırıp çağırmaktan kaçınır; öğrencilere sorumluluk verip, hatalarını hoş görerek onların kendine güven duymalarını sağlamaya çalışır. Bütün

bunların sonucunda, sınıfta açık, dostça ilişkilerin yer aldığı; öğrencilerin özgürce davranabildiği bir ortam oluşur. Böyle bir ortama sahip sınıflarda ise verimlilik ve performans artar denilebilir. Öğretmenlerin sınıflarına kullandıkları ses tonu sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için gerekli koşullardan biridir. Bizim araştırmamızda bu bulguya dayalı olarak öğretmenler kullandıkları ses tonu açısından demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseme düzeyleri yüksektir.

Öğretmenlerin %69,2'si her zaman, %28,8 çoğu zaman, %1,9'u ise ara sıra sınavları objektif olarak değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, Ilgar (2005:16) tarafından belirtilen; öğretmen öğrencilerini değerlendirirken objektiftir ve her öğrenci öğretmenin gözünde eşittir. Öğretmen her konuda görüşlere, eleştiri ve önerilere açık olduğunu belirlediği çalışması tarafından desteklenmektedir. Öğretmenler bu özellik açısından demokratik sınıf yönetimi anlayışını üst düzeyde benimsemektedirler. Sınavların objektif olarak değerlendirilmesi sınıfta eşitlik ilkesinin uygulandığının kanıtıdır diyebiliriz.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin esas almakta ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını üst düzeyde sergilemektedirler. Kaya bu durumu, (2006) demokratik sınıf yönetimi biçimini benimseyen öğretmen sınıfın bir parçası olarak davranış sergiler; eğitimde bilgiden çok öğrencinin merkeze alındığı bu anlayışta öğrenci ilgi ve gereksinimleri ile sınıfın amaçlarının bütünleştirilmesi temel odak noktasını oluşturmaktadır şeklinde açıklamaktadır. Eğitim ve öğretimin en önemli ögesi olan öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin öğretmenler tarafından esas alınması, başarılarının ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağlar diyebiliriz.

Bulgulara göre öğretmenler sınıflarında çok yönlü bir iletişimin oluşmasına imkan sağlamaktadırlar. Aspy ve Roebuck'a (1997) göre; sınıfta öğrencileri ile iyi iletişim içerisinde olan öğretmenler, aynı zamanda başarılı bir çalışma ortaya koyan ve öğretim etkinliğini başarılı bir biçimde yerine getiren öğretmenlerdir (Akt. Güven, 2004:16). Ilgar (2005) sınıf içinde öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim söz konusu olduğunu belirtmiştir. Hoşgörür (2006) ise sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenci ön plana çıktığını ve sınıfta öğretmeni ile iletişim kurup öğrenen öğrenci, aynı zamanda sınıfta bulunan diğer akranları ile iletişim kurarak onlarla birçok şeyi paylaşmakta ve öğrenmekte olduğunu

açıklamaktadır. Slack (1997) spor organizasyonlarında görev alan yöneticilerde, Vickers (1990) ise beden eğitimi öğretmenlerinde ve eğitiminde iletişim fonksiyonunun önemli olduğunu, bu alanlarda çalışan yöneticiler ve beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim alanına yüksek ihtiyaç duyduklarını araştırmalarında belirtmişlerdir. Araştırmamızın bu maddesi ile ilgili bulgular bu konuyla ilgili uzmanların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin derse katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ortamı yaratması ve öğrencilerle kurulan etkileşimle gerçekleşebilir. Bu etkileşimlerde öğrencilerin derse katılmalarına ve düşüncelerine önem vermek, onların katılımlarını değerli saymak, bunları sınıfta paylaşmak ve onları anlamaya çalışmak öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönlendirir (Çakmak, 2000:28). Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim, karşılıklı güven ve saygıyı beraberinde getirir ve buda öğrencilerin fikirlerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalara katılmalarını teşvik eder (Akyol, 2000:183). Öztürk'ün (2000) yaptığı “Sınıf İçi Etkileşim” adlı araştırmanın bulguları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Öztürk'ün araştırmasında; demokratik ve otokratik öğretmen özelliklerinin sınıf içi etkileşim davranışlarını yordama gücü incelenmiş ve demokratik öğretmen tipi ile tüm davranışlar arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Otokratik öğretmen tipi ile tüm davranışlar arasında doğrusal ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre demokratik öğretmen özelliklerinin daha yüksek yordayıcılık gücüne sahip olduğu söylenebilir.

Yağcı (1997) araştırmasında demokratik bir sınıf ortamının varlığı, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu kadar, ayrıca öğrencilerde demokratik tutum davranışların geliştirilmesinde de önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin demokratik yaşam kültürünü üst düzeyde benimsemeleri araştırma kapsamında demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili diğer maddelerin sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin demokratik yaşam kültürünü ve demokratik yaşam kültürünün öğelerini üst düzeyde benimsediklerini görebiliriz. Bu araştırmanın sonuçları Güven'in (2004) araştırmasının sonuçları ile öğretmenlerin demokratik yaşam kültürünü benimsemeleri açısından benzerlik göstermektedir.

İlgar'ın da belirttiği gibi (2005) demokratik yönetim tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Bulgulara göre öğretmenlerin

büyük bir kısmı öğrencilerine seçenekler sunarak bu özellik açısından demokratik eğilim taşımaktadırlar.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu grup çalışmalarına öncelik verdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%84,6) bu özellik açısından demokratik bir eğilim taşımaktadır. Bu bulgu Güler'in (2003) yaptığı "Sınıfta Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri" adlı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Güler'in araştırmasında da öğretmenlerin %71,6'sı öğrencilerinin grup çalışmalarını destekledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kısakürek'in (1985) "Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasının sonuçlarına göre eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerinin alınarak planlanması ve grup çalışmaları ile yürütülmesi öğrenci başarısında olumlu yönde etkili olurken; derste katı kurallar koyulmasının ve hoşgörüsüz davranılmasının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Sonuç olarak araştırmamız da dahil olmak üzere yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin demokratik bir yönetim anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Bu durumun son yıllarda öğrenci merkezli yönetim anlayışına verilen önemin bir yansıması olduğu düşünülebilir.

3. İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Bulgular:

Araştırma bulgularına baktığımızda öğretmenler genel olarak ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergilememektedirler. Öğretmenler öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, planlamayı zaman kaybı olarak düşünme, derslerini okulun ve dersin amaçlarından bağımsız işleme, öğrencilerini olabildiğince serbest bırakma, kendilerini ulaşılmaz görme ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma maddelerinde biraz ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı sergilemektedirler. Öğretmenlerin yalnızca çok az bir bölümü (%1,9) sınıf yönetiminde her zaman baş edemedikleri problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımadıkları ve sınıf yönetimi ile ilgili ilkeleri iyi bilmedikleri söylenebilir. Buna karşılık öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise sınıf yönetiminde baş edemedikleri problemlerle karşılaşmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin

çoğunluğunun sınıf yönetiminde baş edemedikleri problemlerle çok nadiren karşılaştıkları söylenebilir. Bu madde açısından öğretmenlerin büyük bir kısmı ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergilememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre planlamayı zaman kaybı olarak gören öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir. Aydın'ın da belirttiği gibi (2003) planlama, genel olarak geleceğe dönük kararlar alma etkinliğidir. Eğitimde planlama, önceden planlanmış amaçlara ulaşmak için eğitim yaşantıları oluşturma, öğretim yöntem ve tekniklerini saptama, uygulama ve değerlendirme ölçütleri geliştirme etkinliklerini kapsar. Plan yapmamak ve planlamayı zaman kaybı olarak düşünmek öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetim anlayışını benimsediklerinin en belirgin göstergelerinden biridir. Öğretmenlerin üçte ikisi eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin yalnızca çok az bir bölümü öğrencilerini değerlendirirken her zaman o günkü psikolojisine göre davrandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken öznel yaklaşımı, öğrencilerin öğretmenlerine karşı güven duygularının azalmasına neden olabilir. Öğrencilerin kişilik gelişimine olumlu yönde etkilemek için öğretmenlerin sınıfta her öğrencinin eşit olduğunu öğrencilerine hissettirmeleri gerekir. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu özellik açısından ilgisiz yönetim anlayışı sergilemediği görülmektedir.

Başboş yönetim anlayışına sahip olan öğretmenler öğrencileri tamamen serbest bırakırlar. Böyle bir öğretmenin bulunduğu sınıfta, her şey ve herkes kendi haline bırakılmıştır. Öğrencilerin zaman zaman serbest bırakılmaları onların yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olabilir ama bu serbestlik tam anlamıyla olmamalıdır.

4. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular:

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile cinsiyet değişkeni arasında Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını birbirlerine yakın

düzeylerde gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları cinsiyete göre değişmemektedir diyebiliriz.

Araştırma bulguları Güven'in ve Ekici'nin araştırmalarının bulguları ile zıtlık göstermektedir. Güven'in (2004) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha sert bir yapıda görülerek disiplin sağlama işlerinde kullanılması, dolayısıyla ders içerisinde de öğrenci ile arasına mesafe koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ekici'nin (2004) araştırmasında ise öğretmenlerin cinsiyetleri ile otoriter sınıf yönetimi profili arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla otokratik sınıf yönetimi profilini daha fazla benimsemektedirler. Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde ise kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Son olarak öğretmenlerin cinsiyetleri ile başboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu iki araştırmanın bulgularına göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha otokratik bir yönetim anlayışını benimsedikleri görülmektedir.

Buna karşılık Atasoy'un (1997) yaptığı araştırmada öğretmen ve öğrencilere uygulanan demokratik tutum ve demokratik davranış anketlerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumlarında bir farklılık bulunamamıştır.

Smith ve Kallevang'in (1985) araştırmasında da sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarında cinsiyet yönünden farklılıklara rastlanmamıştır (Akt. Ög, 1998:51).

Öztürk'ün (2000) araştırmasında ise bayan öğretmenlerin etkileşim davranışlarını yerine getirmede erkek öğretmenlerden daha başarılı oldukları görülmekte; fakat aralarındaki bu başarı farkı genel olarak çok küçük olup istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Akdağ ve Walter'ın (2005) öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusunun belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada yeterlik duygusunun cinsiyete göre farklı olduğu, bayanların kendilerini erkeklerden daha fazla yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gencer ve akıroğlu'nun (2005) araştırmasında da; fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bizim araştırmamızda erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını birbirine yakın düzeyde sergilemelerinin nedeni olarak aynı yükseköğretim programından aynı eğitimi alarak mezun olmaları düşünölebilir.

5. Yaş Değişkenine Ait Bulgular:

Araştırma bulgularına göre yaş seviyesi büyödöke öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri çok fazla olmasa da artmaktadır diyebiliriz. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkininde son olarak öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe eğitime yönelik ilgisiz eğilimlerinin arttığı söylenebilir, ama istatistiksel açıdan .05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri ile yaş grupları arasındaki fark anlamlı değildir. Terzi'nin (2001) araştırmasında da araştırmamızı destekler nitelikteki bulgulara ulaşılmıştır. Terzi'nin araştırmasında öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişki görüşleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 51 yaş ve daha üzerinde yer alan öğretmenlerin görüşleri diğer yaş gruplarının görüşlerine göre daha fazla otokratik ve ilgisiz eğilim taşımaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin yaşları büyödöke yaşam standartlarının değişmesi ve sorumluluklarının (ekonomik ve sosyal) artması ile öğretmenlerin daha otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışını benimsedikleri düşünölebilir.

6. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Ait Bulgular:

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlikteki kıdem arttıkça öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri düşmesine

rağmen, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri ile öğretmenlikteki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler karşılaştırıldığında 5 ve daha aşağı yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler karşılaştırıldığında ise 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. (Tablo 8) Sonuç olarak öğretmenlikteki kıdemi en yüksek olan grubun ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyi en yüksektir.

Warga'nın 1996 yılında yaptığı araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin Heşey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramını ne ölçüde kullandıkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada sınıf yönetim biçimlerinde iki grup arasında anlamlı önemli farklılık bulunmamıştır. Her iki öğretmen grubu da Heşey ve Blanchard'ın 2. sitilini (yüksek görev-yüksek ilişki davranışını) tercih etmişlerdir. Öztürk'ün (2000) araştırmasında da öğretmenlerin kıdemlerine göre hiçbir davranışta anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllar öğrencilerle etkileşimlerde herhangi bir fark yaratmamaktadır.

Güven'in (2004) araştırmasında ise beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yıllarına göre sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha iyi yapabilmek amacıyla öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Ancak tüm hizmet yılı aralıklarında “öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih ederim” seçeneği en çok işaretlenen seçenek olmuştur. Meslekteki hizmet yılı arttıkça bu seçeneğin tercih edilme oranının da arttığı görülmüştür. Ayrıca meslekteki hizmet yılı arttıkça “konuyu pekiştirirken alıştırma tekrar ettiririm” seçeneğinin işaretlenme oranı artmakta; “öğrencilerin seviyelerine uygun eğitsel oyun oynatırım” seçeneğini işaretleme oranı ise azalmaktadır.

Gözütok'un (1992) araştırmasında veriler gözlem kayıtları tutularak toplanmıştır. Öğretmenlerin kıdem ve cinsiyetleri gözlem kayıtlarına not edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 3 yıl ile 25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Bulgulara göre; mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin (istisnalar olmakla birlikte) olumlu disiplin davranışları gösterdikleri izlenmiştir.

Ekici'nin (2004) araştırmasında ise öğretmenlerin kıdemleri ile otokratik ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemleri ile takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profilleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. 5 yıl ve altında kıdeme sahip genç öğretmenlerin, 6 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla düzeyde takdir edilen sınıf yönetimi profilini gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca 5 yıl ve altında kıdeme sahip genç öğretmenlerin, 6 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde başıboş öğretmen tipine ait sınıf yönetimi profilini gösterdikleri bulunmuştur. Ekici'nin araştırması, kıdemi düşük öğretmenlerin daha başıboş sınıf yönetimi profilini sergilemeleri açısından bizim araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Martin ve Baldwin (1996) yaptıkları araştırmada tecrübesiz öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha az müdahaleci oldukları sonucuna varmışlardır. Ayrıca tecrübesiz öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere oranla sınıflarını nasıl daha etkili bir şekilde yönetecekleri konusunda daha hayalci beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça daha ilgisiz bir yönetim anlayışı sergilemelerinin nedeni olarak, mesleki gelişmeleri yeterince takip etmemeleri ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmemeleri gösterilebilir.

7. En son Mezun Olunan Okul Değişkenine Ait Bulgular:

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul değişkeni ile otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durumda en son mezun olunan okul değişkeninin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyini etkilemediğini söyleyebiliriz.

Gözütok'un (1995) yaptığı "Öğretmenlerin Demokratik Tutumları" adlı araştırmasında ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer okul (eğitim

fakültesi, lisans tamamlama, eğitim yüksekokulu v.b) mezunlarına göre demokratik tutum açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Terzi'nin (2001) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermezken; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları ile mezun olunan okul değişkeni arasında farklılık göstermiştir. Açıköğretim Fakültesi Önlisans Programından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşımaktadır.

Terzi'nin (2001) araştırmasında öğretmenlerin en son mezun oldukları okullar çok çeşitlidir. Kimi öğretmenler eğitim fakültesi mezunu iken bazıları açıköğretim fakültesi mezunu öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenler farklı programlardan mezun olmaktadır. Bizim araştırmamızda ise, beden eğitimi öğretmenlerinin en son mezun oldukları yükseköğretim programlarının hepsi öğretmen yetiştiren programlardır. Tüm programlarda Yükseköğretim Kurumu'nun zorunlu kıldığı dersler okutulmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre değişmemesinin sebebi bu durum olabilir diyebiliriz.

8. Öğretmenlik Yapılan Okul Türü Değişkenine Ait Bulgular:

Araştırma bulgularına göre öğretmenlik yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri ilköğretim kurumları veya liselerde çalışmalarına göre farklılık göstermemektedir.

Gözütok'un (1995) araştırmasında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin orta öğretimde çalışan öğretmenlere oranla demokratik tutum açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Öztürk; 2000 yılında yaptığı çalışmada ise öğretim kademelerine göre ilköğretim I. kademe ve ortaöğretim kademelerinin, ilköğretim II. kademeye göre sınıf içi etkileşim davranışları bakımından anlamlı

derecede daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Check'in (1979) yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha fazla disiplin problemi rapor ettikleri ve bu öğretim kademesinde daha fazla fiziksel ceza uygulandığı ortaya çıkmıştır. Bu iki araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim II. kademesinde öğretmenler daha fazla sınıf yönetimi problemiyle karşılaşmaktadırlar. II. kademe öğrencilerinin ergenlik çağına yeni giren ve ergenliğe uyum sağlamaya çalışan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu durum çok da anormal değildir.

Bizim araştırmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları öğretim kademesindeki öğrencileri iyi tanımaları ve öğrencilere gelişim özelliklerine uygun davranışlar sergilemeleri iki kademe çalışan öğretmenlerin arasında bir farklılık oluşmamasının nedeni olabilir.

9. Mesleki Pozisyon Değişkenine Ait Bulgular:

Bu araştırmada mesleki pozisyona (kadrolu, sözleşmeli-ücretli) göre öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri değişmemektedir. Öğretmenlerin kadrolu veya sözleşmeli-ücretli olması sınıf yönetimi anlayışları üzerinde etkili değildir. Bulgulara göre beden eğitimi öğretmenleri ister kadrolu olsunlar, isterse sözleşmeli-ücretli olsunlar mesleğin gerektirdiği sorumluluklara bağlıdırlar diyebiliriz. Literatür taramasında sınıf yönetimi alanında öğretmenlerin mesleki pozisyonları ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır.

5.2 SONUÇLAR

Düzce ilinde ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Beden eğitimi öğretmenleri; öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları

cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler; derslerde öğrencilerinin çekingen ya da saldırgan davranmaları, eğitim etkinliklerinin temelinde bilginin yer alması, öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik etmeleri, öğrencilerinin eleştirmelerinden rahatsız olmaları, öğrencilerle derste konu dışı konuşmaktan kaçınmaları ile ilgili maddelerde otoriter olma davranışlarını en az düzeyde sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler demokratik sınıf yönetimi anlayışına ait maddelerde yüksek oranda demokratik bir eğilim taşımaktadırlar.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, planlamayı zaman kaybı olarak düşünme, derslerini okulun ve dersin amaçlarından bağımsız işleme, öğrencileri sınıfta olabildiğince serbest bırakma, kendilerini ulaşılmaz görme ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma ile ilgili maddelerde az da olsa ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili olarak; sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşma, okul dışındaki etkinliklerin daha çok ilgilerini çekme, öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranma, öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları göstermeleri konusundaki maddelerdeki ilgisizlik davranışını en az düzeyde sergilemektedirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaya göre, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları cinsiyetlerine göre değişmemektedir diyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik, sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak azda olsa 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler diğer yaş gruplarına göre (30 ve daha az, 31-40) daha fazla otokratik eğilim taşımaktadırlar.

Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 30 ve daha az yaştaki öğretmenler diğer yaş gruplarına göre demokratik bir eğilim göstermektedirler. Araştırma

sonuçlarına göre 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla benimsemektedirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, öğretmenlikteki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Belirlenen üç kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenler otokratik sınıf yönetimi anlayışını benzer düzeyde sergilemektedirler.

Öğretmenlerin, kıdemleri ile demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılık anlamlı değildir. Ancak ortalamalara göre, 5 yıl ve daha düşük kıdeme sahip öğretmenler diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha demokratik bir eğilim taşımaktadırlar.

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla ilgisiz eğilim taşımaktadırlar. Bu açıdan aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimini anlayışını sergileme düzeyleri ile öğretmenlikteki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak ortalamalara göre, 5 yıl ve daha düşük kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşımaktadırlar.

Beden eğitimi öğretmenlerinin en son mezun oldukları okul değişkeni ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri en son mezun oldukları okullara göre değişmemektedir diyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları okul türü ile sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yalnızca ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler liselerde çalışan öğretmenlere göre daha az otokratik eğilim taşımaktadırlar. Sonuçlara göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre biraz daha ilgisiz eğilim taşıdıkları belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi anlayışları ile mesleki pozisyonları (kadrolu, sözleşmeli-ücretli) arasında farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak kadrolu ve sözleşmeli-ücretli beden eğitimi öğretmenleri otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını aynı düzeyde sergilemektedirler.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırma sadece Düzce ilinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma birden fazla ilde yapılarak diğer illerde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin de sınıf yönetimi anlayışları belirlenebilir.

2. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, sınıf yönetimi konularına daha fazla yer veren bir program hazırlamalı ve bu programı teorik ve uygulamalı olacak şekilde düzenlemelidirler.

3. Öğretmenlere belirli aralıklarla sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

4. Öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarının oluşmasına neden olan etkenler araştırılarak, gerekli önlemlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları**,
1. Baskı, Bolu, 2004.

Açıkgöz, K.Ü., **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Aktaş, I. ve Walter, J., “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu”,
Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, III (4), ss. 127-131,
2005.

Aksoy, N., “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar”,
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, yıl:7, sayı:25, ss.9-20,
2001.

Akyol, H., “Olumlu Öğrenmeye Uygun Ortam Yaratma ”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, (Edit.:Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Atasoy, A., “İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi Ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Aydın, A., **Sınıf Yönetimi**, Alfa Basım Yayın Dağıtım, 4. Baskı, İstanbul, 2003.

Aydın, M., **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, 3. Baskı, Ankara, 1993.

Balay, R., **2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi**, Sandal Yayınları, İstanbul, 2003.

- Balcı, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 2. Basım, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 1997.
- Başar, H., **Sınıf Yönetimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999.
- Bayrak, C., “Modern Eğitimde Öğretmen Profili”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:9 sayı:1-2, ss.9-16, 1999.
- Bilen, M., **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Dördüncü Baskı, Ankara, 1996.
- Büyükkaragöz, S., **Demokrasi Eğitimi**, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1990.
- Büyükkaragöz, S., **Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar**, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1995.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş., “Öğretmenlerin Hoşgörü Ve Demokratik Tutumları”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl:2 Sayı:3, ss.353-365, 1995.
- Campbell, R.F., John, E.C. and Raphael, O.N., **Introduction to Educational Administration**, Boston: Allyn and Bacon, 1983.
- Can, N., “Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Mehmet Şişman-Selahattin Turan), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Check, J.F., “Classroom Discipline”, **Education**, 100, (2), 134-137.
- Chenh, Y.C., “Teacher Leadership Style: A Classroom-Level Study”, **Journal of Educational Administration**, volume:32 issue:3, pp:54-71, 1994.

Cookson, P.W., “Professional Development Your First Year, Supporting New Teacher”, **The Magazine for Professional Development**, , Vol.37, No.5, February, 2007

Çakmak, M., “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, (Edit.:Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Demirbolat, A., “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Demirel, Ö., **Öğretme Sanatı:Plandan Değerlendirmeye**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

Doyle, W., **Classroom Organisation and Management, Handbook of Research on Teaching**, Ed. Merlin C. Wittrock, Third Edition, MacmillanPub. Newyork, s.394, 1986.

Döşyılmaz, E. ve Karşıt V., “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Ve Etkili Öğretmen Tiplerinin İncelenmesi”, 4. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitim Öğretmenliği Bölümü**, Bursa, 2005.

Drucar, F.P., **Sonuç İçin Yönetim**, 2. Basım, İnkilap Yayınları, ss. 15, İstanbul, 1998.

Durukan, H. ve Öztürk, İ., **Sınıf Yönetimi**, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Ekici, G., “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt:29 sayı:131, ss: 50-60, 2004.

Emmer, E.T. & Evertson, C.M., “Synthesis of Research on Classroom Management”, **Educational Leadership**, 38 (4), pp. 342-347, 1981.

Emmer, E.T. & Stough, L.M., “Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education”, **Educational Psychologist**, 36 (2), 103-112, 2001.

Erden, M., **Sınıf Yönetimi**, 1. Baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Erdoğan, İ., **Sınıf Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001.

Ertürk, S., **Diktacı Tutum ve Demokrasi**, Yeşiltepe Yayınları, Ankara, 1986.

Ertürk, S., **Eğitimde Program Geliştirme**, Onuncu Baskı, Ankara, 1998.

Fındıkçı, İ., “Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Kültür Koleji, İstanbul, 1991.

Garrahy, D., Cothran, D. and Kulinna P.H., “Teachers’ Perspectives on Classroom Management Elementary Physical Education”, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, April 1-5, L.A, New Orleans, 2002.

Gencer, A.S. ve Çakıroğlu, J., “Turkish Preservice Science Teachers’ Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs About Classroom Management”, **Teaching and Teacher Education**, pp.1-12, 2005.

Gömlüksiz M., “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi”, **Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi Bildiriler I**, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, 1993.

Gözütok, F.D., “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:25 sayı:2, ss:703-711, 1992.

Gözütok, F.D., **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1995.

Güler, M., “Sınıfta Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Eskişehir, 2003.

Glasser, W., **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev.:Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999.

Gündüz, Y., “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, 2001.

Güven, B., “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2004.

Güven, K., “Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde Okuyan Öğrencilerin Gözlemlerinde ve Beklentilerinde Olan Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Adana, ss:1022-1033.

Güven, S. ve Akdağ, M., “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, yıl:8, sayı:29, kış 2002, ss.69-80.

- Halis, İ., “Modern Toplumda Okul Ve Sınıf”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Ömer Üre), Ankara, 2003.
- Harcher, L.R. ve Hyle, E., “Collaborative Power:A Grounded Teory of Administrative Instructional Leadership is The Elementary School”, **Journal of Educational Administration**, 34 (3):20, 1996.
- Hesapçıoğlu, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 4. Basım, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul, 1994.
- Hodgetts, M.R., **Yönetim Teori Süreç ve Uygulamaları**, (Çev.:Canan Çetin, Esin Mutlu), Beta Basın Yayım, İstanbul, 1999.
- Hoşgörür, V., “İletişim”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Zeki Kaya), Pegem A Yayıncılık, Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara, 2006.
- Ilgar, L., **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, 3. Baskı, Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, 2005.
- İpek, C., “Sınıf Ortamında Öğretmen”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Ömer Üre), Mikro Yayınları, Ankara, 2003.
- Johnson, D., **The Social Psychology of Education, A Skills Approach**, Charles E. Merrill Pub. Co., London, 1992.
- Karakoç, H.S., “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Çanakkale, 1998.
- Karaoğlu, İ.B., “Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma Ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri”,

Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İzmir, 1998.

Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, 13. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Kardaş, R., **Eğitimde Standartlaşma**, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara, 1985.

Karip, E., **Sınıf Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

Kaya, Y.K., **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Dördüncü Basım, Set Ofset, Ankara, 1991.

Kaya, Z., “Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Zeki Kaya), 6. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Kısakürek, M.A., “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**, Ankara, 1985.

Kocaçınar, M., **Genel Öğretim Metodu**, As Matbaası, İstanbul, 1969.

Kohn, A., **Choices for Children: Why and How to Let Students Decide**, Phi Delta Kappan, Vol. 75-1, pp. 8-20, 1993.

Küçükahmet, L., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1999.

Külahoğlu, Ş.Ö., **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, (Edit.:Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Lemlech, J.K., **Classroom Management**, Longman Press, New York. 1988.

Levin, J. and Nolan, J.F., **Principles of Classroom Management:A Hierarchical Approach**, Prentice Hall Inc., New York, 1991.

Lois V.J. and Mary, A.B., **Classroom Management Teory ve Skill Training**, Coiller-Macmillan Limited, London, 1970.

Martin, N.K. and Baldwin, B., “Beliefs Regarding, Classroom Management Styles Differences Novice and Experienced Teachers”, **Paper Presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association**, TX., January, San Antonio, 1994.

Martin, N.K., and Baldwin, B., “Helping Beginning Teachers Foster Healty Classroom Management: Implications for Elementary School Councelors”, **Elementary School Guidance & Counseling**, 19960101, Vol. 31, Issue 2, 1996.

Martin, N.K., Yin, Z. and Baldwin, B., “Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers’ Beliefs Regarding Classroom Management Styles ?”, **Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association**, April, CA., San Diego, 1998.

Mirzeoğlu, D., “Spor Bilimlerinin Eğitimsel (Pedagojik) Temelleri”, **Spor Bilimlerine Giriş**, (Edit.:Nevzat Mirzeoğlu), Bağırhan Yayımevi, Ankara, 2003.

Moore, K.D., **Classroom Teaching Skills:A Primer**, Random Hause, New York, 1992.

Mullins, L.J., **Management and Organizational Behaviour**, 4. Edition, Pitman Publishing, London, 1996.

Nakamura, R.M., **Healty Classroom Management: Motivation, Communication and Discipline**, USA, 2000.

Öğ, M., “İlköğretim Birinci Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim, Davranış ve İnsan Yönetiminde Müdahaleci Olup Olmamlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana, 2003.

Özyiğit, C., **I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu: Bildiriler, Paneller, Tartışma**, T.C M.E.B., Obesid, Milli Eğitim Basımevi, 19-21 Aralık, ss. 78, İzmir, 1991.

Öztekin, A., **Yönetim Bilimi**, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2002.

Öztürk, B., “Sınıf İçi Etkileşim”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, yıl:6 sayı:24, Güz 2000, ss. 621-640.

Pagnano, K. and Langley, D.J. “Teacher Perspectives on the Role of Exercise as a Management Tool in Physical Education”, **Journal of Teaching in Physical Education**, Vol. 21, p. 57-74, 2001.

Randall, L.E., Systematic Supervision for Physical Education, Human Kinetics, Campaign, Illinois, **Human Kinetics**, 1992.

Saban, A., “Okulda Demokratik Sınıf Yönetimi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt:25 sayı:115, Ocak 2000, ss: 22-27.

Saraçoğlu, M., “Etkin Sınıf Yönetimi ve Öğretmen-Öğrenci-Veli Üçgeninin Sınıf Yönetimine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Kütahya, 2002.

- Sarıtaş, M., “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, (Edit.:Leyla Küçükahmet) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Schein, E.H., **Örgüt Psikolojisi**, (Çev.:Mustafa Tosun), TODAİE Yayınları No:173, Ankara, 1978.
- Serin, C., “Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2001.
- Short, P.M., **Effectively Disciplined Scholls: Three Themes From Research**, NASSP Bullentin, 72 (504), pp. 1-3, 1988.
- Slack, T., Understanding Sport Organizations The Application of Organization Theory, **Human Kinetics**, USA, 1997.
- Smith, C.J. and Laslett, R., **Effective Classroom Management**, Roudledge, London, 1996.
- Steward, M.J and Destache, D., Validity of Interval Recording in Measuring Classroom Climates in Physical Education, **Journal of Teaching in Physical Education**, 11, 315-323, 1992.
- Snyder, D.W, Classroom Management for Student Teachers, **Music Educators Journal**, Vol. 84, No. 4, pp. 37-40, 1998.
- Stensmo, C., “Classrom Management Styles in Context: Two Case Studies”, **Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association**, April, CA., San Francisco, 1995.

- Taymaz, H., **Uygulamalı Okul Yönetimi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın no:180, Ankara, 1995.
- Terzi, Ç., “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Eskişehir, 2001.
- Toprakçı, E., **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002.
- Turan, S., “Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar”, **Sınıf Yönetimi**, (Edit.:Mehmet Şişman-Selahattin Turan), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Turanlı, A.S., “Öğrencilerin, Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Davranışlarına Dair Beklenti ve Algıları”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, **Erciyes Üniversitesi**, 1995.
- Uluğ, F., **Eğitimde Grup Süreçleri:Yönetimsel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış**, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1999.
- Varış, F., **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1996.
- Vickers N.J., “Instructional Design for Teaching Physical Activities”, **Human Kinetics**, USA, 1990.
- Warga, A.K., **Classroom Management and Situational Leadership**, Dissertation Abstracts International, 1996.
- Waterhause, R., **Classroom Management**, Educational Press, Stafford, 1990.
- Woolfolk, A ve Nicolich, L. Mc C., **Educational Psychology For Teachers**, Prentise-Hall, USA, 1980.

- Yağcı, E., “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:13, ss:171-179, 1997.
- Yıldırım, L., “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 1994.
- Yılmaz, S., “Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Yönetim Fonksiyonları”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul, 2003.
- Zirpoli, T.J. ve Melloy, K.J., **Behaviour Management:Applications for Teachers and Parents**, New Jersey, 1997.

Sayın Beden Eğitimi Öğretmeni,

Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını, belirlemek amacıyla hazırlanan bu anket ile demokratik tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rollerini gerçekleştirme düzeylerinin saptanabileceği ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programları ve politikalarına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Araştırmanın başarılı olabilmesi, vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacını taşımadığı için **kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.**

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren "**kişisel bilgi formu**"ndan oluşmaktadır. İkinci bölüm, "**beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları**"na ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Anketi yanıtlarken gereken özeni göstereceğiniz inancıyla, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sabri ÖZÇAKIR

Abant İzzet Baysal
Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu bölüm, beden eğitimi öğretmenlerin "kişisel bilgileri" ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız;

☐ 30 ve daha az yaş

☐ 31 – 40 yaş

☐ 41 ve üzeri yaş

3. Öğretmenlikteki kıdeminiz;

☐ 5 ve daha aşağı yıl

☐ 6 - 10 yıl

☐ 11 ve üzeri yıl

4. En son mezun olduğunuz okul;

☐ Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

☐ Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

☐ Diğer (Yazınız)

5. Öğretmenlik yaptığınız okul türü;

☐ İlköğretim

☐ Lise

6. Mesleki pozisyonunuz;

☐ Kadrolu

☐ Sözleşmeli, ücretli

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.**

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	()	()	()	()	()
3. Eğitim etkinliklerinin temelinde bilgi yer alır.	()	()	()	()	()
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	()	()	()	()	()
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	()	()	()	()	()
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	()	()	()	()	()

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
10. Konu dışı çalışmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	()	()	()	()	()
12. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	()	()	()	()	()
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklarım.	()	()	()	()	()
15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	()	()	()	()	()
16. Konu dışı çalışmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	()	()	()	()	()
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	()	()	()	()	()
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	()	()	()	()	()
20. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü bir iletişim sağlarım.	()	()	()	()	()

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
21. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerime kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	()	()	()	()	()
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	()	()	()	()	()
25. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	()	()	()	()	()
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	()	()	()	()	()
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi Çeker.	()	()	()	()	()
28. Öğrencilerimi değerlendirirken o günkü psikolojime göre Davranırım.	()	()	()	()	()
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	()	()	()	()	()
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	()	()	()	()	()
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	()	()	()	()	()
33. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	()	()	()	()	()
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()

ÇALIŞMA GRUBUNA AİT SAYISAL VERİLER

Değişken	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	13	25,0
Erkek	39	75,0
Yaş		
30 ve Daha Düşük Yaş	34	65,4
31-40 yaş arası	15	28,8
41 ve Üzeri Yaş	3	5,8
Kıdem		
5 ve Daha Düşük Yıl	33	63,5
6-10 Yıl	11	21,2
11 ve Üzeri Yıl	8	15,4
Mezun Olunan Okul		
BESYO	33	63,5
Eğitim Fak. Bed. Eğt. Öğr.	10	19,2
Diğer	9	17,3
Okul Türü		
İlköğretim	33	63,5
Lise	19	36,5
Mesleki Pozisyon		
Kadrolu	42	80,8
Sözleşmeli-Ücretli	10	19,2

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Geçersiz Anket
1. Yenimahalle İlköğretim Okulu	1	0	1	0
2. Beyköy İlköğretim Okulu	1	1	1	0
3. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	1	1	0
4. Yeşiltepe İlköğretim Okulu	1	1	1	0
5. Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	1	1	1	1
6. Konuralp İlköğretim Okulu	1	1	1	0
7. Aziziye İlköğretim Okulu	1	1	1	0
8. İsmet Paşa İlköğretim Okulu	1	1	1	0
9. Atatürk İlköğretim Okulu	1	1	1	0
10. Uzun Mustafa İlköğretim Okulu	1	1	1	0
11. Hamidiye İlköğretim Okulu	1	1	1	1
12. Özel Kültür Koleji	2	2	1	1
13.Doğanlı Eşref Taşhan İlk. Ok.	1	1	1	1
14.Gümüşpınar Mehmetçik İlk. Ok.	1	1	1	1
15. Namık Kemal İlköğretim Ok.	1	1	1	0
16. M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	1	1	0
17. Nemci Hoşver İlköğretim Okulu	1	1	1	0
18. Azmimilli İlköğretim Okulu	1	1	1	0
19. Şehit Teğmen Uğur Altan İlk. Ok.	1	1	1	1
20. Fatih İlköğretim Okulu	1	1	1	1
21. Işık İlköğretim Okulu	1	1	1	0
22. Şıralık Vatan İlköğretim Okulu	1	1	0	0
23. Rıza Malatyalı İlköğretim Okulu	1	1	1	0

24. Sancaklar İlköğretim Okulu	1	1	1	0
25. Gazi Mustafa Kemal İlk. Ok.	1	1	1	0
26. Üskübü İlköğretim Okulu	1	1	0	0
27. Çakırlar İlköğretim Okulu	1	1	1	0
28. 23 Nisan İlköğretim Okulu	1	1	0	0
29. Bilgi İlköğretim Okulu	1	1	1	0
30. Yunus Emre İlköğretim Okulu	1	1	1	0
31. Y.İ.B.O. (Cumayeri)	1	1	1	0
32. Mehmet Metin İlk. Ok. (Cumayeri)	1	1	1	0
33. Ordulu Karadere Y.İ.B.O.	1	1	1	0
34. İbrahim Hoşver İlk. Okulu (Çilimli)	1	1	1	0
35. Gümüşova İlköğretim Okulu	2	2	2	1
36. Atatürk İlköğretim Okulu(Gölyaka)	1	1	1	0
37. Orhangazi Y.İ.B.O (Yığılca)	1	1	1	1
38. A.K.V Cumhuriyet (Yığılca)	1	1	1	1
39. A.K.V. Gökçeada (Yığılca)	1	1	1	0
40. Cumhuriyet İlk. Okulu (Kaynaşlı)	1	1	1	0
41. A.K.V. İlköğ. Ok.(Kaynaşlı)	1	1	1	0
42. Kaynaşlı İlköğretim Okulu	1	1	1	1
43. Atatürk İlköğretim Ok.(Akçakoca)	1	1	1	0
44. Akçakoca İlköğretim Ok.	1	1	1	0
45. Gönül Yavuz İlköğ. Ok. (Akçakoca)	1	1	1	0
46. Hamiyet Sevil İlköğ. Ok. (Akçakoca)	1	1	1	1

47. Cumayeri Ç.P.Lisesi	1	1	1	0
48. Gölyaka Ç.P.Lisesi	1	1	1	0
49. Çilimli Ç.P.Lisesi	1	1	1	0
50. Gümüşova Lisesi	1	1	1	0
51. Gümüşova Anadolu Lisesi	1	1	1	0
52. Kaynaşlı Lisesi	1	1	1	0
53. Akçakoca E.M.Lisesi	1	1	1	0
54. Akçakoca Anadolu Lisesi	1	1	1	0
55. Akçakoca Ticaret Meslek Lisesi	1	1	1	0
56. Akçakoca Lisesi	1	1	1	0
57. Cumhuriyet Anadolu Lisesi	1	1	1	0
58. Düzce A.Ö.Lisesi	1	1	1	0
59. Anadolu Tic. Meslek Lisesi	1	1	1	0
60. Düzce Arsal Anadolu Lisesi	2	2	2	1
61. Fatih End. Meslek Lisesi	2	2	2	1
62. İmam Hatip Lisesi	1	1	1	0
63. Anadolu Kız Meslek Lisesi	1	1	1	0
64. Atatürk Lisesi	1	1	1	0
65. Düzce Lisesi	2	2	2	2
66. Yığılca Ç.P.L.	1	1	0	0
67. Düzce Fen Lisesi	1	1	1	1

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-4258/ 4660
Konu : Araştırma İzni

07/11/2006

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 09.10.2006 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/951 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sabri ÖZÇAKIR'ın "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve Anlayışlarının Belirlenmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Düzce İli ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa, 38 sorudan oluşan) anketin Düzce İli ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK
Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı:** : Sabri ÖZÇAKIR
- Sürekli Adresi:** : Gazi Süleyman Paşa Mah. Lise Sok. No:71, 54700
Geyve/SAKARYA
- Doğum Yeri ve Yılı** : Geyve, 1982
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlkokul** : Atatürk İlkokulu, 1993
- Ortaokul** : Geyve Lisesi Ortaokul Kısım, 1996
- Lise** : Geyve Süper Lisesi, 2000
- Lisans** : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi
Öğretmenliği Bölümü
- Yüksek Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- Çalışma Hayatı** : 2004-2005 Eğitim Öğretim yılından itibaren Cumayeri
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu.
- E-mail** : sabriozcakir@hotmail.com