

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL ÖZDEMİR

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

OCAK 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL ÖZDEMİR

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

OCAK 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve yararlandığım eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Özgül ÖZDEMİR

ÖN SÖZ

İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ve sınıf yönetimi becerileri adlı tezimde, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerimizin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının, sınıf yönetimi becerilerinin ve tüm bunlara etki eden değişkenlerin eğitim-öğretim sürecindeki önemini vurgulamak ve bu önemli hususların geliştirilebilmesi adına var olan eksiklikleri ortaya koyarak, geliştirilmesi gereken yönleri vurgulayarak eğitsel çalışmalara katkı sağlayacağımı umuyorum. Bu araştırmamı öğretmenlik mesleğine gönül vermiş tüm meslektaşlarıma armağan ediyorum.

Tecrübesi, bilgisi ile yolumu aydınlatan, her zaman desteğini hissettiğim, bilimsel yaklaşımı ve değerlerini örnek aldığım, çok değerli tez danışmanım, Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN hocama emeklerinden, desteğinden dolayı sonsuz şükranlarımı sunarım. Tez yazım sürecim boyunca başarabileceğime olan inancını ve güvenini hissettirerek her zaman mücadele ruhu ve azimle yoluma devam etmemi sağlayan, desteği ile eğitim yolculuğumun en güzel hediyelerinden birini kazanmama vesile olan hocamın değeri ömür boyu baki kalacaktır.

Derslerine katıldığım tüm değerli hocalarım; Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN, Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN, Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL ‘a bana kazandırdıkları tüm bilgiler ve değerler için sonsuz teşekkür ediyorum. Veri analizi süreçlerinde sonsuz desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Süleyman DEMİR hocama şükranlarımı sunarım. Bu süreçte bana destek olan, ölçek formlarımı dolduran tüm meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Tezimde kullanmış olduğum, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumu ölçeğini geliştiren Prof. Dr. Fuat TANHAN ve Ece ŞENTÜRK’ e, sınıf yönetimi becerileri ölçeğini geliştiren Dr. Aslı YÜKSEL’ e ve bu ölçeği yeniden uyarlayan Prof. Dr. Yusuf ERGEN’ e sağladıkları değerli katkılardan dolayı sonsuz teşekkür ediyorum.

Köyde okumak için mücadele veren cesur kalbimin okuma mücadelesinin en güzel simgesi, içimdeki okuma ateşinin en güzel kıvılcımı, eğitim yolculuğumun en güzel gururu, azimle hayallerimin peşinden giderek hayatıma kattığım en güzel hazinem olan tezimi sizlerle paylaşmaktan onur duyarım.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

Özgül ÖZDEMİR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel araştırma problemi çerçevesinde, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri, cinsiyet, medeni durum, yaş, algılanan gelir düzeyi, eğitim durumu, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyi, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, görev yapılan okul türü, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu, kadro unvanı değişikelerine göre incelenmiştir. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Sakarya ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, devlet ilkokullarında görev yapan 6670 ve özel ilkokullarda görev yapan 985 olmak üzere, toplam 7655 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfî örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen toplam 562 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, Şentürk ve Tanhan (2011) tarafından geliştirilen, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ) ve Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve Ergen (2016) tarafından yeniden uyarlanan, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- 1- İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi düşüktür. Fakat ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında istatistiksel olarak negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- 2- İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri; cinsiyet, yaş, algılanan gelir düzeyi, öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyi, kadro unvanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer yandan, İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeylerinde; medeni durum, eğitim durumu,

meslekteki hizmet süresi, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır.

- 3- İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde; medeni durum, yaş, algılanan gelir düzeyi, eğitim durumu, mesleki kıdem, kadro unvanı değişkenlerine göre açısından anlamlı bir fark yoktur. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde; cinsiyet, öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyi, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, görev yapılan okul türü ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf Yönetimi, Öğretmen, Öğrenci, Tutum, Beceri, Davranış.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIOR IN THE CLASSROOM AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Özgül ÖZDEMİR, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya University, 2025.

The main purpose of this research is to reveal the classroom management skill levels of primary school teachers, their attitudes towards undesirable student behaviors in the classroom, and the relationship between them. Within the framework of this basic research problem, the classroom management skill levels of primary school teachers and their attitudes towards undesirable student behaviors in the classroom were examined according to the variables of gender, marital status, age, perceived income level, education status, length of service in the profession, perceived satisfaction level in the teaching profession, socio-economic level of the environment where the school is located, class size, type of school where the school is served, participation in in-service training activities, and staff title. In the study, the relational screening model, which is one of the quantitative research methods, was used as the research method. The universe of the research consists of a total of 7655 primary school teachers, 6670 of whom work in state primary schools and 985 of whom work in private primary schools in Sakarya province in the 2024-2025 academic year. The sample of the research consists of a total of 562 teachers who could be reached by random sampling method. The data collection tools of the study were the Teacher Attitudes Scale Towards Unwanted Student Behaviour in the Classroom (SIDÖTÖ), developed by Şentürk and Tanhan (2011), and the Classroom Management Skills Scale (CLSS), developed by Yüksel (2013) and adapted by Ergen (2016).

The findings obtained as a result of the study are as follows:

1. The attitude level of primary school teachers towards unwanted student behaviour in the classroom is low. However, the classroom management skill levels of primary school teachers are high. There is a negative and low-level statistically significant relationship between the attitude levels of primary school teachers towards unwanted student behaviour in the classroom and the classroom management skill levels.
2. The attitude levels of primary school teachers towards unwanted student behaviour in the classroom do not show significant differences according to the variables of gender,

age, perceived income level, perceived satisfaction level with the teaching profession, and staff title. On the other hand, in the attitude levels of primary school teachers towards unwanted student behaviour in the classroom; There is a significant difference according to the variables of marital status, education level, length of service in the profession, socio-economic level of the school where they work, class size, school type, and participation in in-service training.

3. There is no significant difference in the classroom management skill levels of primary school teachers in terms of the variables of marital status, age, perceived income level, education level, professional seniority, and position title. There is a significant difference in the classroom management skill levels of primary school teachers in terms of gender, perceived satisfaction level with the teaching profession, socio-economic level of the environment where they work, class size, school type, and participation in in-service training activities.

Keywords: Primary School, Classroom Management, Teacher, Student, Attitude, Skill, Behavior.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	.ii
ÖZET.....	.iii
ABSTRACT.....	.v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	.xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	.xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	6
1.3. Araştırmanın önemi.....	6
1.4. Problem cümlesi.....	8
1.5. Alt problemler.....	8
1.6. Varsayımlar.....	9
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	11
2.1.1. Eğitim.....	11
2.1.2. Öğretim.....	13
2.1.3. Okul	14
2.1.4. Öğretmen	14
2.1.5. Sınıf	15
2.1.6. Sınıf yönetimi ve sınıf yöneticisi	16
2.1.7. Sınıf yönetiminde öğretmen becerileri	21
2.1.7.1. Fiziksel yönden uygun çevre oluşturma becerileri	23
2.1.7.2. Öğrenme-öğretme sürecini yürütme becerileri	25
2.1.7.3. Zamanı etkili kullanma becerileri	27
2.1.7.4. Sınıf içi etkili iletişimi sağlama becerileri.....	29
2.1.7.5. Öğrenci davranışlarını yönetme becerileri	31
2.1.7.6. Öğrenci motivasyonunu artırma becerileri	32

2.1.8. Sınıf yönetimi yaklaşımları	34
2.1.8.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı.....	34
2.1.8.2. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı	36
2.1.9. Sınıf yönetimi modelleri	37
2.1.9.1. Geleneksel model	38
2.1.9.2. Önlensel model	38
2.1.9.3. Tepkisel model	40
2.1.9.4. Gelişimsel model	41
2.1.9.5. Bütünsel model	42
2.1.10. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler	43
2.1.10.1. Sınıf içi faktörler	43
2.1.10.2. Sınıf dışı faktörler	47
2.1.11. Sınıf yönetiminin boyutları	50
2.1.11.1. Sınıf içi fiziksel düzen	50
2.1.11.2. Öğretimin yönetilmesi	51
2.1.11.3. Sınıfta zamanın yönetilmesi	52
2.1.11.4. Öğrenci davranışlarının yönetilmesi	53
2.1.11.5. Sınıf yönetiminde ilişki düzenlemeleri	54
2.1.12. Sınıfta ve okulda disiplin	55
2.1.13. Disiplin anlayış ve yaklaşımları	56
2.1.13.1. Geleneksel disiplin	57
2.1.13.2. Akılcı disiplin	58
2.1.13.3. Gelişimsel disiplin	58
2.1.13.4. Önleyici disiplin	59
2.1.13.5. Düzeltici disiplin	59
2.1.14. Disiplin modelleri	59
2.1.14.1. Kounin modeli (Grup yönetimi modeli).....	60
2.1.14.2. Canter modeli (Etkin –kararlı disiplin).....	60
2.1.14.3. Glasser modeli (Gerçekçi terapi).....	60
2.1.14.4. Gardon modeli(Etkili öğretmenlik eğitimi).....	61
2.1.14.5. Davranışçı model	62
2.1.14.6. Dreikurs modeli (Mantıksal sonuçlar modeli).....	63
2.1.15. Sınıf yönetiminde öğrenci katılımı ve demokrasi eğitimi	64
2.1.16. Tutum	65
2.1.17. Tutumun öğeleri	66

2.1.18. Eğitimde tutum ve davranışlar	66
2.1.18.1. Demokratik tutum ve davranış.....	66
2.1.18.2. Otokratik(katı-baskıcı) tutum ve davranış	67
2.1.18.3. İlgisiz tutum ve davranış	68
2.1.19. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları.....	69
2.1.20. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri	70
2.1.20.1. Öğrenciden kaynaklanan nedenler	70
2.1.20.2. Öğretmenden kaynaklanan nedenler	71
2.1.20.3. Aileden kaynaklanan nedenler	72
2.1.20.4. Eğitim programından kaynaklanan nedenler	73
2.1.20.5. Akran grubundan kaynaklanan nedenler	73
2.1.21. İstenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale etme yolları	74
2.1.21.1. Görmezden gelme	74
2.1.21.2. Gözle sınıfı kontrol etme	75
2.1.21.3. Yer değiştirmek	76
2.1.21.4. Ortamı değiştirmek	76
2.1.21.5. Öğrenci ile konuşmak, uyarmak	76
2.1.21.6. Sınıf toplantıları düzenlemek	77
2.1.21.7. Sorumluluk vermek.....	77
2.1.21.8. Aile ile iş birliği yapmak	78
2.1.22. İstenmeyen öğrenci davranışına müdahale etmede ilkeler	79
2.1.23. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki	80
2.2. İlgili araştırmalar.....	81
2.2.1. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar.....	81
2.2.2. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.....	83
2.2.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar	84
2.2.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.....	86
BÖLÜM III.....	88
YÖNTEM.....	88
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	88
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	89
3.3. Veri toplama araçları.....	91
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	91

3.3.2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlara yönelik öğretmen tutumları ölçeği.....	92
3.3.3. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği.....	92
3.4. Veri toplama süreçleri.....	92
3.5. Verilerin analizi.....	93
3.5.1. Verilerin güvenilirlik analizi bulguları	93
3.5.2. Verilerin normallik analizleri	94
BÖLÜM IV	95
BULGULAR	95
4.1. Araştırma problemine ait bulgular	95
4.1.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasındaki ilişki nedir?.....	95
4.2. Alt probleme ait bulgular	97
4.2.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?.....	97
4.2.2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?.....	98
4.2.2.1. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?.....	98
4.2.2.2. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	99
4.2.2.3. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?.....	100
4.2.2.4. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	101
4.2.2.5. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	103
4.2.2.6. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?.....	104
4.2.2.7. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	105
4.2.2.8. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	107
4.2.2.9. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?.....	108
4.2.2.10. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi görev yapılan okula göre farklılaşmakta mıdır?.....	110

4.2.2.11. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	111
4.2.2.12. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?	112
4.2.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?.....	113
4.2.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?.....	114
4.2.4.1. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?.....	114
4.2.4.2. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	115
4.2.4.3. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?.....	117
4.2.4.4. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	119
4.2.4.5. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	120
4.2.4.6. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?.....	122
4.2.4.7. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	123
4.2.4.8. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?.....	125
4.2.4.9. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?.....	128
4.2.4.10. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi görev yapılan okula göre farklılaşmakta mıdır?.....	130
4.2.4.11. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	132
4.2.4.12. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?.....	134
BÖLÜM V.....	136
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	136
5.1. Sonuç ve tartışma.....	136
5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?.....	136
5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?.....	137
5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?	137

5.1.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?.....	141
5.1.5. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?	142
5.2. Öneriler	146
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	146
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	147
KAYNAKLAR.....	148
EKLER.....	168
Ek-1. Veri toplama araçları.....	168
A. Kişisel bilgi formu.....	168
B. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği	169
C. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği.....	170
Ek 2. Valilik makamından alınan araştırma izin belgesi.....	172
Ek 3. Ölçek izin onayları.....	173
A. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği kullanım izni.....	173
B. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği kullanım izni.....	175
Ek 4. Etik kurul izin onayı.....	177
Ek-5. Verilerin normallik analizi bulguları.....	179

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	89
Tablo 2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Verileri Güvenirlilik Analizi Bulguları.....	93
Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Verileri Güvenirlilik Analizi Bulguları.....	94
Tablo 4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 5. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Düzeyi.....	97
Tablo 6. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 7. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 8. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 9. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Algılanan Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 10. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 11. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Meslekteki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları...	104
Tablo 12. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 13. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 14. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 15. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 16. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 17. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Kadro Unvanına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 18. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi.....	113
Tablo 19. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	114

Tablo 20. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Beceri Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 21. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 22. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Algılanan Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 23. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 24. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 25. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Memnuniyet Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 26. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 27. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 28. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 29. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 30. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Unvana Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.....	134

KISALTMALAR

SİDÖTÖ: Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

SYBÖ: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Eğitim, hayatın gerektirdiği tüm bilgi ve donanımları kazandırarak bireylerin potansiyellerini geliştiren, hayata adaptasyonunu sağlayan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimini destekleyen, olumlu davranışlar kazanmasını sağlayarak hayata hazırlayan ve deneyimler yoluyla öğrenmelerini pekiştiren bir yaşantılar düzeneğidir. Eğitimin, sorumluluk ve görev bilinci, gelişmiş bir karakter yapısı, düşünceleri analiz edebilme, sorgulayabilme, yaratıcı fikirler sunabilme stratejilerini bireylere kazandırabilen, bireye gerekli bilgi ve donanımı sağlayabilen bir fonksiyonu olmalıdır. Tüm bu amaçların gerçekleştirilmesi öğretmen-öğrenci-aile-okul dörtlü kombinasyonundaki iletişimin ve etkileşimin sağlam ve güçlü temelli olması çok önemlidir (Daşiran, 2013). Bu yüzdendir ki; öğretmenlerin tutumları üzerinde etkiye sahip olabilecek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eğitim faaliyetlerinin hedeflere ulaşılabilirlik, uygulanabilirlik noktasında önemli kriter olmaktadır.

Eğitim; birey ile içinde bulunduğu çevre arasında gerçekleşen bir etkileşim sonunda şekillenir. Birey toplumun kültürünü yaşantılar sonucunda deneyimler ve bu davranışları kazanır. Eğitim, kişinin kendini gerçekleştirme, bilgi, beceri ve potansiyellerinin geliştirebilmesi için uygulanan eğitsel etkinlikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Birey eğitim ile var olan potansiyellerini ortaya çıkararak, becerilerine yenilerini ekleyerek içinde bulunduğu topluma uyum sağlama sürecini gerçekleştirmektedir. Öğretimi de içine alan eğitim faaliyetleri kapsamında olumlu davranışların bireye kazandırılması sağlanmaya çalışılır (Çilenti, 1991).

Öğretim; eğitimin planlı, programlı etkinlikler çerçevesinde önceden olarak belirlenmiş olan olumlu davranışların kazandırılmasının hedeflenerek eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetleri dizisidir (Varış, 1978). Öğretim, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyerek bireyin öğrenmesinin gerçekleştirilmesini sağlamak amaçlı olarak planlı programlı olarak sunulan bir eğitsel süreçtir. Öğretim eğitimin daha planlı ve programlanmış

halidir (Açıkgöz Ün, 2003). Sınıfın ve eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren eğitimin aydınlık yüzleri öğretmenlerin nitelikleri de önemlidir.

Eğitimin temel gerekliliği ve çıkış noktasının temeli olan ihtiyaçlara hitap edebilmesi için değişen çağdaki gelişme ve değişimlere adapte olması ve uyarlamalarının yapılmış olması gerekmektedir. Kendini güncellemesi gereken bir diğer unsur ise, öğretmendir. Öğretmenler hayatımıza dokunan sihirli ellerdir. Bu sihirli dokunuşlar bir çocuğun hayatının ışığı olabilecek kadar değerlidir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, tecrübe, beceri, yeterlilikler kadar öğretmenin davranışları, tutumları, tepkileri, örnek bir karakteri simgelemesi de çok önemlidir. Öğrencilere kazandırılacak olan bilişsel yeterlilikler kadar öğrencilere kazandırılması ve içselleştirmeleri gereken değerler, tutumlar, davranışlar da çok önemlidir. Bu noktada öğretmenin kişilik özelliklerinin yanı sıra öğretmenin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, eğitim sürecinin ayrılmaz bir bütünüdür. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarını tutumları ile olumluya çevirebilen, sınıfa hakimiyet ve yönetim becerileri stratejilerini geliştirmiş bir öğretmen olmak da eğitim-öğretim için bir gerekliliktir (Şahin, 2015).

Eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği ortam sınıflardır. Öğrenci topluluğunun ve öğretmenin etkin bir şekilde iletişimde olduğu, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıfın yönetiminin sorumlusu öğretmenlerin becerileri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesine etki eder. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmeleri, öğretmenlik deneyimleri, öğretmenin görevine ve mesleğine bağlılığı da etkindir. Öğretmen sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği, sınıf yönetimine hâkim olduğu ve sınıf disiplini ağırlayabildiği boyutta eğitim faaliyetlerine hedefe yönelik olarak uygulayabilecek, öğrencilerinin aktif olarak eğitim faaliyetlerine katılımını destekleyerek eğitimin ve öğretimin kazanımlarının yaşantılara aktarımını pekiştirecektir (Daşiran, 2013).

Sınıf; öğretmen ile öğrenci arasındaki fikir alışverişinin, duygu ve düşüncelerin davranışlar ve sözel ifadelerle aktarımının olduğu, hedeflenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu yerdir. Eğitim ile hedeflenmiş olan davranışlarda olumlu değişim ve gelişimler bu ortamda hayat bulur. Sınıftaki iletişimin kalitesi öğretimsel sürecin kalitesine yani hedeflere ulaşılabilirlik düzeyine doğru orantıda etki eder. Aynı zamanda bu iletişimin başarılı bir şekilde sağlanmış olması kaliteli bir sınıf yönetimi sürecinin mimarı olan öğretmenin becerisidir. Bu becerinin gelişiminde öğretmenin kişisel özellikleri, tecrübesi, yönetim stratejileri, mesleğine olan sevgisi, saygısı ve geliştirmiş olduğu tutumlardır (Semerci, 2015). Sınıf; öğrenme yaşantılarının

gerçekleştirildiği, öğretmen ve öğrencinin en önemli başrol öğelerinin olduğu bir ortamdır. Bu ortamın belirli kurallar dahilinde yönetiliyor ve disipline ediliyor olması gerekmektedir. Bu geminin dümeninde öğretmen vardır. Öğretmen gemiye hakimiyetini ne kadar güçlü tutarsa hedefe o kadar emin adımlarla ilerlenir. Sınıf yönetimi stratejisi her öğretmenin kendine has belirlediği kurallar bütünü ve disiplini, uygulama aşamasında göstermiş olduğu tutarlı tepkileri yansıtabilmesi, öğrenciler arasında adalet, eşitlik, dürüstlük kavramlarını sevgi ve saygı çerçevesinde öğrenciye aktarabilmesidir (Başaran, 1997, s. 56).

Öğretmen tutumları, sınıf yönetiminin belirleyici unsurudur. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının kontrolü, disipline edilmesi de sınıf yönetimi kapsamında yer alır. İstenmeyen öğrenci davranışları kontrol altına alınamadan kaliteli eğitsel süreçlerin varlığından söz edilemez. Sınıf yönetimi sadece öğretmenin kontrolünde değil, öğrencinin katılımı olduğu boyutta, demokratik süreçlerin bu yönetime dahil edildiği noktada sınıf yönetimi daha etkin sağlanacaktır. Çünkü kendi fikirlerinin eğitsel süreçlere dahil edilmesi sınıftaki faaliyetlere katılımını olumlu etkileyecek, istenmeyen davranışlar yerini istendik yönde hedefe yönelik davranışlara bırakacaktır. Örneğin, sınıf kurallarının öğrenciler ile fikir alışverişinde bulunularak birlikte oluşturulması sınıf yönetiminin temel esasları olan kurallara uyum düzeyinde artış sağlayacaktır. Eğitim ve öğretimin temsilcisi olan öğretmen, sihirli dokunuşları ile öğrencilerinin hayatına ışık saçıp, öğrencilerine umut olacaktır. Öğretmen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetirken tutumlarında ve sınıf yönetimi becerilerinde aktif, bilgi ve tecrübelerini sürece aktarım yapabilen, donanımlı, kişilik özelliklerini öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ve değerlerine içselleştirmiş bir eğitim temsilcisi olmalıdır (Başar, 2009).

Sınıf yönetimini, sınıftaki fiziksel düzeni, öğretmenin disiplini, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini uygularken göstermiş olduğu performans, ders süresi içerisinde zamanı verimli ve etkili kullanabilmesi, öğrenci ile iletişimde tercih ettiği iletişim dili, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı göstermiş olduğu tutumlar bütünüdür (Aydın, 2017). Sınıf yönetimi, öğretme süreçlerinde farklı öğretim yöntem, tekniklerini yer vererek ve öğretim ilkelerine hâkim olarak öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının sürece aktarımını sağlamak, aynı zamanda eğitsel süreçlerde öğrencilere görev ve sorumluluklar vererek öğrenme süreçlerine öğrencileri aktif olarak dahil etmektir. Öğrenci eğitim faaliyetlerine ne kadar çok dahil olursa, hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyi artarken ve süreç sırasında istenmeyen davranışların etkisi de o oranda azalacaktır. Öğretimsel niteliklerin çok yönlü donanımı gereklidir. Bunu sağlamak en öncelikli eğitim ve öğretimin

yöneticisi ve temsilcisi öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen nitelikleri de hedeflenen eğitim çıktılarına ulaşmanın ön koşulu değeri taşır (Keleş, 2013).

Sınıf yönetimi; eğitim ortamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenci davranışlarının eğitim-öğretim disiplinine uygun olacak şekilde disipline edilmesi ve öğrenci ile ortak kararlar doğrultusunda, fikir alışverişi ile demokratik süreçlerle belirlenmiş sınıf kuralları dahilinde belirlenerek sınıf ortamında öğrenci ile etkili iletişim kurularak eğitsel süreçlere empoze edilmelidir. Bunun yanında sınıf yönetimi, sadece öğretmenin kontrolünde olduğu genel kanı olsa da aslında sınıfın hakimiyetine öğrencinin de dahil olduğu süreçleri kapsar. Hatta; sınıf yönetimi süreçlerinin içerisinde öğrencinin de dahil edilmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği noktasında önemli bir etkidir. Öğrencilere kendilerini gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar verildiği, sınıf kurallarını oluşturulurken demokratik süreçlerin hâkim olduğu yani öğrencilerin de sınıf kontrolünde etkisinin olumlu olarak sürece aktarıldığı sınıf kültürü oluşturmaktır (Erden, 2008, s. 17).

Sınıf yönetiminin başrolü öğretmendedir. Eğitim-öğretim süreci yelkenli bir gemi ise bu gemiye rüzgârın yönüne göre yön verecek ve yönetecek olan sınıfın yöneticisi, geminin kaptanı öğretmendir. Öğretmen, temel bilgi ve donanımı, yeterlilikleri, tecrübesinin yanı sıra öğrenci ile iletişim ve tutumları ayrıca kutsal mesleğine duyduğu saygı, sevgi, bağlılık duygularını gelişmedikçe etkili bir sınıf yönetiminden söz edilemeyecektir (Başar, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumu eğitimin etkililiği noktasında zincirleme birbirini etkileyen bir domino etkisine sahiptir. Bu süreçlerin kalitesi, eğitim çıktılarının kalitesine olumlu-olumsuz yansımaktır. Sınıf yönetimi içine alan tüm süreçlerin yeterlilikleri kapsamında eğitimde başarıdan söz edilebilir. Çünkü; sınıf fiziksel düzen olarak, öğrenci ve öğretmen ise; öğrenme psikolojisi açısından eğitim-öğretim süreçlerine hazır olmadığı noktada eğitim ve öğretim faaliyetleri hedefe ulaşamayacaktır (Yüksel, 2013, s. 1).

Hedefe yönelik gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin akışını bozan, sınıftaki diğer öğrencileri ve eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi sırasında öğretmeni rahatsız eden aynı zamanda dikkatini dağıtan, motivasyonunu düşüren, eğitim çıktılarına uygun düşmeyen, eğitimin kalitesini düşüren, planlanmış olan etkinliklerin aktif olarak uygulanmasını engelleyerek eğitsel akış planlarında aksamaya sebep olan, sınıf disiplinine ve sınıf iklimine uygun düşmeyen türde davranışlardır. Öncelikle öğretmen bu noktada istenmeyen davranışın altında yatan sebepler üzerine yoğunlaşarak çözüme odaklanmalıdır. İstenmeyen davranışın sıklığı, niteliği, etkileri, şiddetini analiz ederek sınıf içi istenmeyen davranışın

niteliği ve niceliğine göre geliştirmiş olduğu olumlu tutumları sergilemeli, istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik stratejilerini uygulamalıdır (Tertemiz, 2000).

Öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışları, eğitim-öğretimi sekteye uğratabilecek bir husustur. Sınıf içi istenmeyen davranışların olumlu davranışa dönüşümünde ise öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik sergiledikleri tutum ön plana çıkmaktadır. İstenmeyen davranışlar karşısında yapılması gerekenler, stratejiler konusunda öğretmen bilinçli olmalı ve kendini eğitmeli, geliştirmeli, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalıdır. İstenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının niteliği önem arz etmektedir. Sınıf içi istenmeyen davranışlar sınıfta öğrencideki öğrenme motivasyonunu, öğretmendeki öğretme motivasyonunu azaltır. Çünkü; istenmeyen davranışlar zamanla ilgi ve dikkati olumsuz etki yarattığı için, sınıf iklimine olumsuz yansıyan bu davranışların etkileri ile eğitsel süreçlerin uygulanması sekteye uğrayacaktır. Bu durum zamanla öğrenci ve öğretmendeki öğretme-öğretme isteğini köreltecek ve istenmeyen davranışların olumsuz etkileri sınıf iklimine yansıyacaktır (Keleş, 2013).

Öğrenme süreçlerinin nitelikli, öğrencinin sürece aktif katılımı, öğrencide öğrenme merakı, ilgisi, hevesi ve heyecanının canlı tutulması eğitimin odak noktası iken, iyi yönetilmeyen sınıflar ve istenmeyen öğrenci davranışlarının hâkim olduğu sınıflarda bu olumlu duyuşsal özellikler hâkim olmayacaktır. Bu noktada istenmeyen öğrenci davranışlara yönelik tutumları önemli bir husustur. İstenmeyen öğrenci davranışları nedenleri olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu davranışlar bilinçli bir faaliyet olabileceği gibi bilinçsiz ve istemsiz olarak yapılan faaliyetlerde olabilmektedir. Öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri konusunda eğitim alması ve bu noktada bu davranışa yönelik çözüm odaklı çalışmalar yürütmesi gerekmektedir (Sarıtış, 2000).

Öğretmenin gerçekleştirecek olduğu eğitsel faaliyetlerini bir plan dahilinde öğretim süreçlerine uygularken belirlenmiş olan hedef ve kazanımları, eğitim çıktılarını öğrencilere kazandırmak görevindedir. Bunları kazandırabilmek için eğitim faaliyetlerinin uygulanma akışını bozacak olumsuz etkilerden uzak olması gerekmektedir. Aynı zamanda, hedef, davranış ve öğretim içerikleri öğrencilere kazandırılırken; öğretmen, öğrencilerin eğitsel faaliyetler sürecinde tüm öğrencilerin katılımıyla amaçlanan eğitim çıktılarının kazandırıldığı öğrenme-öğrenme süreçlerinde eğitim materyallerinin niteliğini artırma, öğrencilerin öğrenme alanı becerilerine hitap edecek çok yönlü eğitsel süreçleri uygularken sınıf kontrolünü yani eğitsel süreçlere öğrencinin ilgi ve dikkatini çekerek, sınıf içindeki

istenmeyen davranışları önleyebilme yeterlilik ve görevlerine sahip olabilmelidir (Tutkun, 2022).

Eğitim ve öğretimin niteliğini belirleyen faktörler arasındaki ilişki de önemlidir. Bu öğeleri birbirinden bağımsız olarak ele alamayız. Eğitimin-öğretimin gerçekleştiği eğitim ortamı çoğunlukla sınıf ortamı iken, eğitim öğretimi gerçekleştiren eğitimin yöneticisi, temsilcisi ve mimarı, öğrencilerinin yaşamlarına umut tohumları eken, hayatlarına ışık olan öğretmenlerin; beceri, yeterlilik, bilgi, donanım ve tutumları da çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinin yegâne temsilcisi öğretmen-öğrenci, arasındaki iletişim ile doğru orantıda ivme kazanacak eğitimin hedeflere ulaşma düzeyi ve istendik davranış kazanımının gerçekleşmesi birbirine paralel ilerler. Eğitim-öğretim ortamının yöneticisi öğretmendir. Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerine, sınıfının yönetimi becerilerine ve istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı geliştirmiş olduğu tutumlarının kalitesi derecesinde eğitimin yaşantılara aktarımı, eğitim süreçlerinin verimliliği, eğitim faaliyetleri süreçlerinin öğretmen ve öğrenciler için eğitim motivasyonunun yüksek potansiyelde olabilir. Eğitim motivasyonunun öğrenci ve öğretmende olması hem sürece hem de eğitim çıktılarına yansıyacaktır. Bu sebeptendir ki; öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları, bu davranışların yönetimini de kapsayan sınıf yönetimi becerileri ve bunlar arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılacaktır.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Ayrıca sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ayrı ayrı incelenerek sonrasında aralarındaki ilişkinin tespiti için elde edilen veriler ışığında veri analizleri yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın önemi

Yaparak yaşayarak deneyimlediklerimiz, gözlemlerimiz, hayatın her anında kadrajımıza giren tüm ayrıntılar, ilgi ve isteklerimiz, beklentilerimiz, amaçlarımız doğrultusunda çevre

ile etkileşime girerek, öğrenme süreçlerine aktif katıldığımız bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutta da olabilecektir. Bu durumda kişinin ilgi, istek ve beklentileri, içinde yaşadığı çevrenin özellikleri ve deneyimlemiş olduğu yaşantıların etkisi büyüktür (Şimşek, 2010). Öğretim boyutunda ise; daha çok bilginin deneyimlenmesi, hayata uyarlanması temel hedef iken, planlı bir şekilde olumlu davranışlar kazandırmak hedeflenmektedir. Eğitim planlı ve programlı, kasıtlı olabileceği gibi gelişigüzel de olabilmektedir. Bu noktada davranışlarımızın sonucunda karşılaştığımız olumlu ve olumsuz tepkiler, tutumlar bu davranışların kalıcılığında ve yaşama dönüklüğünde etkisi olacaktır (Ertürk, 2013). Eğitimin aydın temsilcileri, öğretmenler, planlı eğitim süreçlerini yönetimindeki becerileri, tutumları, stratejileri, hedefe yönelik gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin akıcı uygulanabilmesinde, amaca yönelik ilerlemesinde, eğitim motivasyonunun öğretmen ve öğrencide yüksek potansiyelde bulunabilmesinde ve eğitim-öğretim süreçlerinin aktif olarak gerçekleştirilmesinde iki önemli faktördür (Tezcan, 1988). Öğrenme ve öğretme süreçlerinin iki büyük temsilcisi öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin kalitesi eğitim-öğretim süreçlerine yansıyacak ve öğretmenin öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları, sürecin belirleyicisi olarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefe ulaşmasında kriter olacaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerine sınıf yönetimi becerisi ile yön verecek olan da öğretmendir. Bu yüzden; öğretmenin tutumları ve becerileri eğitim-öğretim için ön koşul niteliği taşımaktadır (Aydın, 1993).

Sınıf içinde öğrencilerin göstermiş olduğu yanlış davranışlar kadar öğretmenlerin bu yanlış davranışlara göstermiş olduğu tutumlarda önemli bir faktördür. Eğitimde çocuğa gösterilmiş olan tutumlar davranış yönetimi kazandırmasının yanı sıra eğitimin etkililiği, kalıcılığı, hayata dönüklüğü üzerinde rol oynayacaktır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara göstermiş oldukları tutumlar, yanlış davranışın devamlılığını arttırabileceği gibi, o yanlış davranışın sönmesine ve zamanla olumlu davranışa dönüşmesinde etken olabilir. Yönetimi iyi olmayan bir sınıfta kuralların varlığı, uygulanabilirliği, sınıf disiplini hususlarında sorunlarla birlikte, eğitim-öğretim faaliyetleri aksayabilecektir (Korkmaz, 2003). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için, ortam şartları ve öğrenme psikolojisi olarak öğretmen ve öğrencilerin hazır olmalıdır. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi yönetilmesi ve öğretmenin bu istenmeyen davranışlara karşı göstermiş olduğu tutumların niteliği ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin etkililiği eğitim ortamının eğitsel faaliyetlere hazır olma sürecinde kritik noktalardır. Öğrencinin hedeflenen eğitim kazanımlara ulaşabilmeleri, sınıfta öncelikli olarak sınıf içi istenmeyen davranışların

yokluğu ve etkili sınıf yönetimi gibi faktörlerde yeterlilik oluşturularak öğrencinin eğitime motivasyonunun ve adaptasyonu sağlanmalıdır (Öztürk, 2001). Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ile bu iki faktör arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymaktır.

Alan yazında, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutum düzeyleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve bu düzeylerin birçok farklı değişken ile ilişkilerinin incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Fakat, sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma alan yazında bulunamamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum ve öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Problem cümlesi

İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ve sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.5. Alt problemler

1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri;
 - a) Cinsiyete
 - b) Medeni duruma
 - c) Yaşa
 - d) Algılanan gelir düzeyine
 - e) Eğitim durumuna

- f) Meslekteki hizmet süresine**
- g) Öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine**
- h) Görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine**
- ı) Sınıf mevcuduna**
- i) Görev yapılan okul türüne**
- k) Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna**
- l) Kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?**

3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?

4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri;

- a) Cinsiyete**
- b) Medeni duruma**
- c) Yaşa**
- d) Algılanan gelir düzeyine**
- e) Eğitim durumuna**
- f) Meslekteki hizmet süresine**
- g) Öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine**
- h) Görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine**
- ı) Sınıf mevcuduna**
- i) Görev yapılan okul türüne**
- k) Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna**
- l) Kadro ünvanına göre farklılaşmakta mıdır?**

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmada, örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve ölçekte yer alan maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılı,
2. Sakarya ilinde görev yapan 562 ilkokul öğretmeni,
3. Elde edilen veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği” nde yer alan maddelere ilişkin verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İlkokul: 6-14 yaş aralığında, zorunlu olarak Milli eğitimin temel ilke ve esasları çerçevesinde eğitim vererek öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini de desteklemeyi hedefleyen temel eğitim ve öğretim kurumudur (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

İlkokul Öğretmeni: Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlanmış olan eğitim yaşantıları kapsamında öğrencilerine sunan, öğrenme-öğretme sürecinin yöneticisi ve planlayıcısı, öğrenci ile etkili iletişim kurarak bilgi ve becerilerini aktaran ve öğrencinin gelişim özelliklerini ve eğitsel kazanımlarını değerlendiren bireydir (Fidan ve Erden, 1994; Beydoğan, 2001).

Sınıf içi: Öğretimsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği, öğrenme yaşantılarının belirli bir sistematik içinde düzenlenerek öğrencilere sunulduğu, öğrencilerin kendini gerçekleştirme için eğitsel fırsatların sunulduğu eğitim ortamıdır (Dönmez,2008; Aydın, 2013).

Tutum: Kişinin bir bireye, bir duruma, olaya karşı, bir davranışı eyleme dönüştürmeden öncesinde o durum hakkında, gösterecek olduğu davranışın belirleyicisi olarak genel olarak sergilediği tavidir (İnceoğlu, 2004).

İstenmeyen Öğrenci Davranışı: Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulaması sürecine olumsuz etki eden ve eğitimin amaçlarını ve motivasyonunu olumsuz etkileyen, istenmedik tepki ve tutumlardır (Başar, 2009).

Sınıf Yönetimi Becerisi: Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için aktif olarak öğrenme yaşantılarının denetimi ve kontrolüne sahip, öğrencileri ile kurduğu etkili iletişim ile yönetebilme becerisidir (Balay, 2014, s. 3).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1.Eğitim

Belirli temel ilke ve prensipler doğrultusunda bireyin ilgi, ihtiyaçlarına göre planlanmış olan, bireylerin eğitim sonunda kazanacak olduğu eğitsel çıktılar ile kazanımlar elde ederek çok yönlü gelişim alanlarında ilerlemeler ve katkılar sağlamayı planlayan eğitsel etkinlikler topluluğudur. Bu anlamda eğitimin planlı bir eğitsel süreç olması ve eğitim sonunda bireylerin kazanması gereken yeterlilik ve beceriler olması gerektiği hususları göze çarpmaktadır (Oğuzkan, 1974, s. 6). Eğitim; kişinin planlı etkinlikler sürecine katılımı ile eğitsel süreçlerde elde ettiği deneyimleri doğrultusunda hedeflenen davranışlara ulaşmasıdır (Ertürk, 1994).

İçeriklerin düzenlenerek sistematik olarak hazırlanmış bir plan dahilinde uygulanarak kişilerde çok yönlü gelişim alanlarında gelişme ve ilerlemesinin olumlu ivme kazanmasını sağlamayı hedefleyen eğitsel süreçleri kapsar. Aynı zamanda eğitim bireylerin değişim ve gelişimlerini sağlarken bireylerden oluşan toplumların da gelişim, değişim, nitelik kazanımlarını da sağlamış olmaktadır. Eğitim; eğitsel faaliyet sürecinin ardından, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda öğrenilenlerin yaşantıya aktarımı sonucunda kişilerde duyuşsal, bilişsel, motor gelişim alanları çıktılarında olumlu yönde bir gelişim, ilerleme sağlanmasıdır (Demirel, 1993, s. 36).

Eğitim; hedeflenen davranışla göre nitelik kazandırmayı amaçlayan, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi hususunda destekleyen, donanım, yeterlilik, deneyimleri eğitim yaşantıları yoluyla pekiştirerek kazandırılmış olan niteliklerin hayata aktarımını sağlamaya yönelik planlanmış süreçlerdir (Fidan, 1996, s. 4).

Eğitim sürecinde bireye aktarılan değerlerin, aile yapısının, çevresinde yaşadığı olumlu-olumsuz yaşantıların da etkisi olacaktır. O yüzden; davranış gelişimini hedeflense de istenmedik kazanımlar da eğitim sürecinde birey kazanabilir. Birey planlanmış olan eğitsel faaliyetlere aktif katılımı sırasında elde edebileceği gibi istemsiz olarak yaşantılar sonucunda

kazanımlar elde edebilir (Güvenç, 1974, s. 132). Eğitsel faaliyetler planlı süreçlerde gerçekleşebileceği gibi plansız hayatın günlük akışı içerisinde kazanılabilecek öğrenmeleri ve süreçleri de kapsamaktadır. Örneğin; okul bahçesinde kitap okuyan bir öğretmeni gözlemleyen öğrencide duyuşsal bir farkındalık oluşturularak kitap okuma alışkanlığını kazanımı konusunda farkındalık kazanmış olacaktır. Öğrenci yaşantılar sonucu kazanmış olduğu deneyim ile eğitsel süreçlere katılmış ve kazanım elde etmiştir. Tabi ki plansız yani in-formal eğitim sürecinde birey olumlu davranışı edinebileceği gibi olumsuz davranışı da edinebilir. İçerisinde yaşadığı çevrede saygı içeren sözler konuşulmuyorsa çocuk zaman içerisinde bu sözcükleri kullanmamayı tercih edebilecektir (Fidan, 1996, s. 4).

Kazanılmış olunan yeterlilik beceri ve gelişiminde sağladığı olumlu etkileri hayatına uyarlamasına destek olmak amaçlı kazandırılan yaşantılardır. Bireye kazandırılması gereken teorinin yanında eğitim aynı zamanda bireye karakter gelişimi, özgüven, öz-saygı, iletişim becerileri, birey olmanın gerektirdiği değerler ve çok yönlü duyuşsal bir gelişimi de sağlayabilmelidir (Başaran, 1978, s. 18).

Öğrenen öğrenci ile öğreten öğretmenin aktif olduğu bu süreçte öğrenci-öğretmen uyumu, iletişimi, etkileşimi eğitimin kalitesine yansıyacaktır. Öğrenme tanımına bakacak olursak; bireyin eğitim süreci sonunda kazanmış olduğu bilgi, tecrübe, deneyimler sonucu olarak eğitim çıktılarının davranışlarına yansımaları diyebiliriz. Öğretme faaliyetinin kontrolüne ve yönetimine sahip olan öğretmen ise, eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordinasyonunu sağlayarak eğitsel yaşantılarını öğrencilere sunan eğitim uzmanıdır (Ertürk, 1994, s. 78-84).

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri süreç öncesinde belirlenmiş, planlanmış olan öğrenme-öğretme süreçleri sonunda ise edinilmiş olan kazanım ve eğitim çıktılarının değerlendirilerek elde edilmiş olan veya kazandırılmamış olan yeterlilikler eğitim programı değerlendirme süreçlerinden geçerek programın etkililiği test edilir. Değerlendirme sonucunda öğrenci çıktıları yeterli görülmediği noktada eğitsel süreçler denetlenir. Eğer hedefler de bir sorun varsa, yeniden hedef düzenleme yapılır. Eğer öğrenme-öğretme sürecinde bir sorun varsa süreç yeniden planlanarak eksiklikler giderilerek program yeniden uygulanır. Öğrenciden kazanması beklenen eğitim çıktılarına ulaşması programın etkililiği hakkında dönütler verir ve süreçler yeniden planlanır. Tüm bu süreçler eğitimin parçasıdır, öğretim süreçlerini yansıtır (Fidan ve Erden, 1987, s. 17). Eğitim ise; tüm bu öğretimsel ve eğitsel faaliyetler dizisidir (Hesapçıoğlu, 1994, s. 31).

2.1.2. Öğretim

Öğretim tanımının öncesinde eğitim programı kavramını ve niteliğini anlamak gerekmektedir. Çünkü; öğretim, eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir. Hedefler çerçevesinde eğitim alacak olan bireylere yönelik eğitim kurumları tarafından uygulanan etkinlikler dizisidir. Eğitim programının hedeflerin belirlenmesi, içerik düzenlemesi, uygulanması, değerlendirilmesi ile program uygulama sonunda yenilenerek öğretim süreçleri gerçekleştirilir (Varış, 1996).

Eğitim programları kapsamında hazırlanan hedeflerin kazanımlarının gerçekleştirilmesi ile öğretim kapsamında yapılan faaliyetler ile öğrencilere kazandırılması öğretim ile sağlanabilir. Öğretim; eğitsel etkinliklerin eğitimciler tarafından uygulanarak bireyin öğrenmesinin sağlanmaya çalışıldığı ve süreç sonunda bir değerlendirmenin olduğu kapsamlı bir süreçtir. Öğretim kapsamında uygulanacak olan etkinliklerin bireyin öğrenebilmesi için ise, eğitsel süreçlerin yaparak yaşayarak öğrenmelere, görsel-işitsel öğrenme materyallerine yer vererek, öğretim süreçlerinin kalitesi artırılabilir (Erbilge, 2019). Öğretimin gerçekleştirilmesi tasarlanmış olan öğretim programı çerçevesinde uygulanır. Eğitim programlarının hedeflere ulaşması için uygulama süreci öğretimi ifade eder (Demirel, 2007).

Öğretim programı; öğretiminin yapılacak olduğu derslerin içeriğinin belirlenmesi, uygulamalarda hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, yöntem ve teknikler uygulanırken hangi araç, gereçlerin, yöntemlerinin kullanılacağı belirlendiği planlı etkinlikler bütünüdür. Öğretim tasarımı ise; öğretimin sürecinde gerçekleştirilecek olan tüm etkinliklerin tasarlanarak süreçlerine aktarılmasıdır. Öğretimin tasarlama sürecinin ise dört aşaması bulunmaktadır. İlk olarak programın uygulanacak olan öğrenci grubunun hazırbulunuşluk düzeyleri, yeterlilikleri, ilgi ve ihtiyaçları gibi özellikleri belirlenerek tanımlamalar yapılır. İkinci aşamada eğitsel amaçlar belirlenir. Üçüncü aşamada belirlenmiş olan bu hedef ve davranışların belirlendiği öğrenme-öğretme süreci planlanır. Son aşamada ise; öğrencilerin kazanmış olduğu yeterlilik ve becerilerin değerlendirilebileceği ölçme değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi ve yapılan ölçümlerin yorumlanması ile değerlendirme süreci devam ettirilir (Görge, 2014).

2.1.3. Okul

İnsanın ihtiyaç duyduğu ve yaşamın vazgeçilemez bir gerekliliği olan öğrenmedir. İnsan hayatının kalitesini artırabilmek, kendini eğitebilmek ve gelişimini sağlayabilmek için sürekli Bilgiler günlük yaşam içerisinde kendiliğinden yaşantısal beceriler ile öğrenilebileceği gibi bir planlı ve sistemli olarak sunulan eğitsel faaliyetlere de katılım sağlaması gerekmektedir. Bu noktada bu eğitimlerin gerçekleştirecek olan kurumlara ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu kurumlara verilen en genel tanım ise okul kavramıdır. Okul, eğitimin gerçekleştirilmesi ve eğitsel süreçlerin sosyal bir kurumda bireylerin öğrenmelerini destekleyecek plan ve program dahilinde sunularak aynı zamanda, aynı ortamda öğrenen ve öğreten bireyler topluluğunu aynı çatı altında toplayabilen, bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için onlara gerekli olan becerilerin sistematik dahilinde bireylere aktararak toplumun gelişimini de sağlayan kurumlara verilen genel addır (Çetin ve Çetin, 2000).

2.1.4. Öğretmen

Öğretmen, eğitsel süreçleri planlayarak, öğrenme-öğretme süreçlerini uygulayıp, sonrasında değerlendirme yaparak öğrencilerine dönütler sağlayan, öğrencilerinin bilişsel, davranışsal ve tüm gelişim alanlarında koordineli gelişim sağlamaya dönük faaliyetler yürüten eğitim temsilcisidir (Korkmaz, 2009).

Öğretmen ve öğrenci sınıfın yegâne temsilcileridir. Öğretmen ve öğrenci bütünlüğünün sağlandığı boyutta eğitim ve öğretimde ilerleme kaydedilecektir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki bütünlük, öğretmen-öğrenci bağı ile sağlanabilecektir. Bu bağıın oluşabilmesi için, öğretmen ve öğrencinin saygı temelli bir iletişimi kurabilmelidir. Öğretmenin rol model bir birey olarak nitelikleri, özellikleri, değerleri, tutum ve davranışlarının kalitesi öğrencilerine yansıtacaktır. Etrafına saçtığı ışık yeni neslin yolunu aydınlatacak, geleceğe eğitimin ışık saçan tohumları atılacaktır (Başaran, 1997, s. 56).

Öğrenciye bilgi, davranış, değer kazanımını sağlayacak olan öğretmendir. Öğretmenin mesleğine olan hakimiyeti, akademik bilgisi, beceri ve yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğine karşı duyduğu saygı ve sevgisi öğrencilere verecek olduğu eğitim ve öğretim düzeyine yansıtacaktır. O yüzdendir ki; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vererek donanımlı bireyler olarak kendini yetiştirmeleri, öğretmenlik mesleğindeki güncel yenilik ve

değişimleri takip ederek bunları mesleki süreçlerine aktarabilmelidir (Başar, 2009). Öğretme yeterliliklere sahip olarak, eğitsel süreçlere de hâkim olmalıdır (Özden, 1998, s. 37).

Öğretmen, eğitimin aydınlığa açılan kapılarının sihirli anahtarının taşıyıcısı, sihirli dokunuşları ile öğrencilerinin yüreğinde umut tohumları eken, öğrencilerine başarıyı, azimle öğrenmeyi, pes etmemeyi, yılmadan çalışmayı, iyi bir birey olmanın gereği olan değerleri öğrencilerine yaşatabilmeyi ilke edinen eğitimin yılmaz temsilcisidir. Öğrenci sevgisini, öğretme azmini ve mesleğine duyduğu sonsuz saygıyı yüreğinde hissedebilen öğretmenlik mesleğinin kutsal değer ve niteliklerini taşıyabilen eğitim ışıklarımız, öğretmenlerimizdir (Başar, 2009). Öğretmen, öğrencisi için rol model bir konumdur. Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özellikleri, becerileri, bilgisi, değerleri, tutumları, tepkileri, iletişim becerileri, öğretmenin bütün özellikleri öğrenci kadrajında yer almaktadır. O yüzdendir ki; öğretmen kişisel gelişimine, birey olmanın gerektirdiği değerleri yaşatmaya, örnek bir bireyi temsil etmeye özen göstermelidir ve kendini eğitmelidir. Çünkü; öğretmeni en ince ayrıntısına kadar gözlemleyen minik gözler olduğu unutulmamalıdır (Aydın, 2013).

Öğretmen, sınıf yönetiminin de en temel yapı taşıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetiminin kalitesi öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin kalitesi ile doğru orantıdadır. Bu yüzden; öğretmenin sınıf içi yönetsel süreçlerde kendini güncellemesi ve sürecin kontrolüne hâkim olması gerekmektedir. Aksi takdirde; eğitsel süreçlerin uygulanması noktasında aksamalara sebep olacak ve hedeflere ulaşma düzeyi azalacaktır (Demirtaş, 2009, s. 10).

2.1.5. Sınıf

Sınıf, hedef davranışların etkili bir eğitim ortamı ile kazandırılmaya çalışıldığı, fiziki yeterliliklerin yanı sıra öğrenciler ile etkili iletişim sağlanarak eğitimin kazandıracağı beceri ve yeterliliklerin eğitsel süreçler ile aktarımının gerçekleştirildiği ortamlardır. Sınıf ortamının düzeni, sınıf disiplinine uyum, öğretmenin sınıf yönetimi sürecindeki beceri ve tutumlarının niteliği, öğretmenin kişisel özelliklerini eğitsel süreçlere olumlu yansıtabilmesi ve eğitsel süreçlerde öğrencilerin dikkatini eğitici materyaller, kaliteli bir planlama süzgecinden geçirebilmesi ile tüm bunları harmanlayarak sınıf yönetimine yansıtabilmesi etkili bir sınıf ortamı oluşturmaya zemin hazırlayacaktır (Tutkun, 2022).

Öğrencilerin birbiri ile ve öğretmeni ile etkin iletişiminin olduğu, eğitsel ve davranışsal paylaşımların olduğu ve öğretmenin öğrencilerine geri dönüt sağladığı, kazanılmış olan

olumlu davranışların pekiştirilerek olumsuz davranışların olumlu davranışlara dönüştürmenin hedeflendiği etkileşimli bir öğrenci topluluğu ve öğretmenin bulunduğu bir ortamdır (Başaran, 1997, s. 56).

Sınıf, öğretim sürecinde belirlenmiş olan hedeflerin kazanımının sağlanmaya çalışıldığı aynı zamanda duyuşsal, davranışsal olumlu gelişimlerin beklendiği öğrencilerin bir arada bulunduğu, eğitim çıktılarına ulaşabilmeleri için eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği öğrenci topluluğunun ve öğretimi yapan sınıf yöneticisi öğretmenin içinde bulunduğu eğitim mekanıdır. Sınıf, fiziki yeterlilikleri ve içinde yer alan öğrenci topluluğu ve öğretmeni ile bir bütündür. Bu bütünlük sağlandığı boyutta kazandırılması hedeflenen çıktılar daha ulaşılabilir olacaktır. İyi bir sınıf iklimi yaratılması eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülebilirliği ve olumlu davranış kazanımlarına zemin hazırlayacaktır (Ada ve Dilekmen, 2005).

2.1.6. Sınıf yönetimi ve sınıf yöneticisi

Öğretmenin denetim mekanizmasının da işlerlik kazanmış bir halidir. Yani sınıf yönetimi öğrenciye davranış yönetimi de kazandırabilmelidir. Sınıf kültürüne uygun olmayan davranışları sergileyen çocuklar yaptıkların bu davranışın dönütüne göre davranışlarını şekillendirebileceklerdir. Öğretmen bu noktada davranış tablosu gibi farklı davranış düzenleme materyallerini kullanabilir. Olumlu ve olumsuz pekiştireçlerini kullanarak dönütlerini sunabilir. Tüm bu noktalardan hareketle sınıf yönetimi öğrencilerde olumlu davranışların kazandırılmasını sağlayan da bir faktördür. Fakat; öğrenci yaptığı olumlu olumsuz davranış sonrası dönüt alamadığında öğrencide şekillenen belirsizlik durumu sınıf iklimine olumsuz olarak yansiyabilecektir. Öğretim faaliyetleri uygulanırken öğrencilerin birbiri ile uyumlu ve birbirlerine saygı ile yaklaşmaları da bu süreçlere olumlu yansiyacaktır. Tüm bu faktörler öğretmenin oluşturacağı sınıf kültürü ve sınıfı yönetirken sergilemiş olduğu tutumları, becerileri ekseninde dönmektedir (Nur, 2012).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarını da kapsar. Eğer; bir ortamda kural yoksa belli bir disiplin ve düzenden bahsetmek mümkün değildir. Düzen ve disiplinin olmadığı bir ortamda verimli öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi de beklenemez. O yüzden ki; öğretmenin sınıfındaki öğrenci topluluğunun kuralları içselleştirebilmelerini sağlamalıdır. Aksi taktirde öğrencilerin bu kurallara uyumunu sağlamak zor olacaktır. Öğrencilerin kurallara uyum sağlayabilmesi için bu kuralları gereklilik ve ihtiyaç olarak hissedebilmeli, duyuşsal olarak

benimseyerek, davranışsal boyutta etkilerini yansıtabilmelidir. Öğrencinin sınıf kurallarını anlayabilmesi ve içselleştirebilmesi için öğretmen ve öğrencinin kuralların oluşumu aşamasında ortak fikirler ekseninde birleşebilmeleri, demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir sınıf kuralları oluşumu süreci yaşanmalıdır. Kuralların sağlıklı oluşum süreci sonunda uygulama aşamasında sınıf yönetimi disiplini yer alan denetim sisteminin ise olumlu davranışları pekiştirici, olumsuz davranışların olumlu davranışa dönüşümünü destekleyecek türde öğretmen tutumları sergilenmelidir (Çelik, 2008, s. 2).

Öğrencilerin potansiyellerini olumlu olarak eğitim-öğretim süreçlerine yansıtabilmesi için demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir sınıf yönetimi sürecinin öğrenciye sunuluyor olması önemlidir. Kendini rahat ve özgürce ifade imkânı bulan öğrenci sınıf içi veya ailevi yaşamış olduğu sorunu ifade ederek sorunun çözüm odaklı olarak ilerlemesi için adım atmış olacaktır. Çünkü; çocuklar yaşamış oldukları sorunların davranışsal boyutta yansımalarını göstermektedir. Öğrenci yaşamış olduğu sorun ifade imkânı bulamadığında ise, eğitsel amacına ulaşmasını engelleyecektir. Öğretmenin sınıf yönetiminin temsilcisi olarak öğrencilerinin sorunlarını dikkate alarak sorunun kaynağına inip çözüm odaklı olabilmelidir. Böylece öğretmen olumlu bir sınıf iklimi yaratmış olarak sınıf yönetimi süreçlerini stratejik olarak programlayarak planladığı öğretim etkinliklerini uygulayabilecektir (Turan, 2008, s. 2-3).

Sınıf yönetimin anahtar sözcüklerinden biri de iletişimidir. Etkili bir sınıf iletişiminin temelinde saygı ve sevgi yer alır. Öğrenci kendisine duyulan sevgi ve saygıyı hissettiğinde bu saygı çerçevesinde kurulan iletişime karşılık verecek ve duygularını, düşüncelerini olumsuz davranış ve tepkilerle ifade etmek yerine iletişim kurmayı tercih ederek çözecektir. Birey kendini güvende hissettiği bir ortamda yani olumlu bir sınıf iklimi yaşatıldığında sürece daha adapte ve konsantre olarak istenmeyen davranışlara yönelimini azaltacaktır. Bu tarz davranışların yaşanmasındaki bir diğer sebep ise öğrencinin öğretim etkinliklerine olan ilgisinin azlığı olabilmektedir. Bu noktada öğretmen öğrencinin dikkatini çekecek görsel, işitsel farklı materyallere yer vererek, etkinlikler içerisinde aktif roller sunarak sürece dahil olmasını sağlayabilir. Böylece daha koordineli hareket edilebilir. Bu durum da eğitim-öğretim etkinliklerinden elde edilen verimi artıracaktır (Erden, 2008, s. 21).

Olumlu sınıf atmosferini bozabilme potansiyeline sahip öğrencilerin sınıf oturma düzenindeki yerleşimi de etkiler. Öğretim etkinlikleri sırasında engelleyebilecek potansiyele sahip olan faktörlerin tespiti bir gerekliliktir. Zamanın etkin olarak kullanımı da sınıf

yönetimine dahildir. Sınıf yönetimi çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerekir. Tüm boyutlar arasındaki koordinasyonunda sağlanması bir etkidir (Erdoğan, 2005, s. 11).

Öğrenci topluluğu ve öğretmenin üst düzey bir öğrenme-öğretme motivasyonuna sahip olduğunu, yani öğrencilerin öğrenme isteğine ve dikkatine ket vuran dışsal etkenlerden uzaklaştığını ve öğretmenin öğretme süreçlerine daha çok hakim, öğrencileri ile etkili iletişim boyutunda da bütünleştiği, bu durumun da eğitsel süreçlerin kalitesine yansımalarının gözlemlendiği, öğrencilerde görülen olumlu davranışsal değişimlerin içselleştirilerek duyuşsal boyutta da pekiştirildiği, sınıf ikliminde aktif öğrenmeler hakim olmalıdır. Öğrenciler, sınıf kurallarını otorite tarafından kontrol edilen ve uyulması gereken dayatmalar olarak değil de kuralları duyuşsal olarak da benimseyerek bir otorite kontrolü olmadığında da aynı adaptasyonu sağlayabilen ve öğrencilere bu sorumluluk bilincini aşılayabilen öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinin kalitesine olumlu etkileri yansıyacaktır (Uğurlu, 2018).

Hedefi olmayan, ilerleyeceği yolda yol haritası belli olmayan bir kişinin ne varacağı noktaya ulaşabilmesi ne de yolculuk süresinde doğru yolu takip etmesi beklenemez. Bu noktadan hareketle de bir öğretmenin eğitsel yolculuğunda her zaman bir yol haritası olmalıdır. Yol haritasının ışığında doğru hedefe ulaşmak daha mümkün olacaktır. Öğretmenin de sınıf yönetimi süreçlerinde başarılı olabilmesi için yol haritası olmalıdır. Yani; öğretmenin planlama, programlama süreçlerinde aktif kontrol sağlayabilme ve uygulayabilme performansına sahip olmasıdır. Önceden hazırladığı belirli plan dâhinde sürecin yönetimini sağladığında verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşayabilecektir. Aynı zamanda eğitsel süreçlerde iyi bir eğitim ve sınıf yöneticisi olacaktır. Öğrencilerinin sürekli bir aktif eğitsel süreçlerin içerisine dahil edebilmelidir. Öğrenci yaparak yaşayarak, uygulayarak, yaşantıları aracılığıyla aktif olarak rol vererek öğrenmelerini desteklemelidir. Öğrenci eğitsel etkinlik ile ilgili aktif olarak görev ve sorumluluklara dahil edildiyse ders dışı dikkat dağıtıcı unsurları göz ardı edecek ve istenmeyen davranışların oluşumu azalacaktır. Aynı zamanda öğretmen öğrencileri ile dayanışma ve ortak çalışma içerisinde koordineli olabilmelidir (Oral, 2012).

Öğretmenin eğitsel süreçlerde öğretim süresini etkin ve verimli kullanabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğretim etkinliklerine motivasyonu ve ilgisini sağladıktan sonra etkinliklere geçiş yaparak süreçte süreyi dengeli olarak kullanabilmeli, aksi taktirde planlarda aksamalara ve etkinliğin bir bütünlük halinde uygulanabilmesi noktalarında eksiklik yaşayacaktır. Bunun kontrolünü sağlamak ise sınıf yöneticisinin görevindedir. Sınıf

yöneticisi olan öğretmen sınıfında etkin bir sınıf yönetimi hakimiyeti sağlamak istiyorsa öğrencileri ile etkin bir iletişim kurabilmelidir. Öğretmenin iletişim becerilerinin kalitesi sürece olumlu yansıtacaktır. Öğrencilerini anlayan, onlarla empati kurabilen, öğrencilerine kullanmış olduğu iletişim dilini olumlu yansıtarak ben dilini tercih edebilen, öğrencilerine kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri fırsatlar ve ortamlar sunabilen bir öğretmen sınıf yönetiminde çok önemli bir yol almıştır (Gürşimşek, 1999).

Öğretimi gerçekleştiren öğretmenin bilgi, donanım, kişisel gelişim, mesleki beceri, yeterlilikleri ve öğrenim gören öğrencinin ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrencinin aile içi iletişim süreçlerinde yaşadığı duygular, öğrencinin akran grubu ile iletişimi öğretmenin ebeveynler ile iletişimde veli ile iş birliği yapabilme becerisi, okul idaresi tarafından yapılan eğitim yönetimi çalışmaları bu faktörlere dahil olabilmektedir. Örnekle açıklamak gerekirse; bir öğrenci ailesinde aile içi şiddeti yoğun olarak tanık olduğunu düşünelim. Bu öğrenci yaşadığı bu olumsuzların duygu dünyasında yaratmış olduğu kargaşa dolayısı ile duygularını davranışsal olarak yansıtmı da günlük hayatta ve okul, sınıf ortamında şiddet eğilimli bir davranış örüntüsü olarak karşımıza çıkacaktır. Şiddeti sınıf arkadaşlarına yönlendirebilecek bu da akran zorbalığı gibi sınıf yönetimini aksatan ve sınıf iklimini bozucu etki yapan davranışlara dönüşecektir. Örnekte de gördüğümüz gibi aile içi iletişim sorunları sınıf yönetimine olumsuz etki yapmıştır. Öğretmen strateji izleyerek sınıf yönetimini bozucu etkenleri yok etmelidir (Uğurlu, 2018).

Eğitsel koşulların denetimi öğretmen tarafından yapılarak, gerekli hazırlıklar yapılarak ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı önlem alınır. Böylece; öğretim sırasında yaşanabilecek aksaklıklar giderilerek sınıf yönetimi süreci başarıyla devam ettirilir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini kapsayan tüm faktörlerin birleşimi sonucu uygulanan süreçler sınıfsal disipline zemin hazırlayacaktır. Sınıf yöneticisi öğretmen, mesleğinin becerilerine sahip, öğretebilme strateji, yöntem ve tekniklerini aktif kullanabilen, öğrencilerini öğretim süreçlerine görev ve sorumluluklar yoluyla dahil ederek, bilgiyi yapılandırması için gerekli olan yaratıcı, eleştirel düşünce ve bilimsel yaklaşımı benimsetebilecek bir öğreti düzenlemesi yapabilme becerilerinin yanı sıra etkili bir disipline sahip olmalıdır. Sınıfın yöneticisi öğretmen ortamda olmadığında bile öğrenciler içsel bir denetimle disiplin sürecine uyum sağlayabilmelidir. Bunun oluşturulduğu becerilere, niteliğe sahip olduğunun göstergesidir (Erden, 2008).

Eğitimde geleneksel yaklaşım yerini çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda yapılan eğitsel süreçler hakimdir. Bu anlayışa paralel olarak sınıf yönetiminin de geleneksel yöntemler

birakılarak öğrencinin daha etkin olduğu, fikir ve düşüncelerini özgürce ifade imkanının sunulduğu, bireysel tercihlerini ortaya koyma imkanının verildiği, demokratik süreçlere aktiftir. Öğrenciyi disiplin sürecinde ceza yerine öğrencinin kendi denetimini kendisinin sağlayabileceği öz denetimli davranış düzenleme tekniklerine yer verilmektedir. Örneğin; davranış tabloları veya panoları, pekiştireçler gibi dönütler kullanılmaktadır (Gürşimşek, 1999).

Sınıf yönetiminde, öğretmenin kişisel özellikleri etkindir. Öğretmenin dinleme becerileri, kullandığı iletişim dili, saygı ve sevgi çerçevesinde öğretim süreçlerini gerçekleştirmesi, öğrencilerine eşit muamele yapıyor olması, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğretmenlik mesleğine bağlılığı gibi birçok öğretmen özellikleri sınıf yönetimi süreçlerinin başarısına yansıyacaktır. Öğretmenin sevgi dolu, samimi, içten, anlayışlı olması ayrıca pedagojik bir sınıf yönetimini pekiştirir (Ataünal, 2003, s. 38). Öğretmenin kişisel özeliğinin olumlu nitelikleri öğrencilere yansıyarak öğrencilerin içinde var olan gizil olumlu özelliklerinin de ortaya çıkmasına teşvik eder. Öğrencinin, öğretmenini ailesinden bir üye olarak görmesi, okulunda ise evinde gibi güvende hissettirecektir. Öğrencinin hissettiği mutlu ve güvende olma hissi öğrencinin öğretim faaliyetlerine motivasyonuna, davranışlarına olumlu olarak etki ederek sınıf faaliyetlerine daha çok katılım gösterecektir (Buluş, 2000).

Etkili sınıf yönetiminin hâkim olmadığı sınıflarda eğitsel süreçlerle hedeflere ulaşılma düzeyinde yüksek bir beklenti içine girilmemelidir. Sınıf atmosferinde dersin dikkatini bozacak unsurların var olduğu ve kontrol edilemediği bir ortamda yapılan eğitim hep bir noktada eksik kalacaktır (Yüksel, 2013, s. 1). İstenmeyen öğrenci davranışları eğitsel süreçlere ket vurur. O yüzden öğretmen bu davranışları gözlemlediğinde davranışın sebebini anlayarak çözmeye çalışmalı ve bu durumun sınıf iklimine olumsuz etki yapmasına engel olmalıdır (Erden, 2008, s. 21). İstenmeyen öğrenci davranışları öğretimin kalitesinde bir unsurdur. Öğrencinin sergilediği bu davranışların sebebini anlamaya çalışan öğretmen sorun tespitinin ardından çözüm sürecinde öğrenci ve bu davranışların kaynakları ile etkili bir iletişime geçer. Öğretmenin bu süreçteki tutum ve yaklaşımı kilit noktadır. Böylece eğitsel süreçler sekteye uğramayarak hedefler daha ulaşılabilir hale gelecektir.

2.1.7. Sınıf yönetiminde öğretmen becerileri

Öğretmenin eğitim-öğretim sağlayabilmesi için sahip olması gereken yeterlilik, donanım, bilgi tecrübesini, kişisel özelliklerini kapsayan, sınıf içerisindeki iletişim, etkinlikleri

uygularken sınıf disiplini koruyabilme, öğretim süreçlerini akıcı ve aktif bir uygulama süreci sunabilme, eğitici materyalleri sağlayabilme, öğretim ortamı düzenleyebilme, öğrenme süreçlerine öğrenciyi, öğretme süreçleri için de kendini motive edebilme potansiyeline sahip olma gibi nitelikleri sınıf yönetimi becerileri olarak isimlendirebiliriz (Buluş, 2000).

Sınıf yönetimi becerilerini kapsayan birçok yeterlilikler bulunmaktadır. Sınıfın eğitim öğretime yeterli ve donanımlı hale getirilmesi ile öğretime uygun olmayan koşulların minimum düzeye indirilerek, öğretim ortamı koşulları iyileştirilerek, öğrencilerin öğrenme düzeyleri yüksek ivme kazanması hedeflenerek sınıf fiziksel olarak hazır hale getirilir. Öğretim etkinliklerinin planlı olarak uygulanırken belirli bir zaman düzenlemesi gerektiğinden akıcı bir öğretim süreci tasarlanmalıdır. Öğrenci topluluğunun derse karşı ilgisi ve motivasyonu sağlanarak derse odaklanıp ders sırasında ders dışı faaliyetlere yöneliminin azalması ve ders için planlanan zamanda dersin akıcı bir sistematiğe uygulanması öğretmenin sınıf yönetimi becerileri arasındadır. Sınıf içi iletişim de sınıf yönetiminde öğretmen becerilerinin kapsamındadır. Eğer; sağlıklı bir iletişim ortamı yok ise böyle bir sınıf ortamında bırakın ders faaliyetlerini kişiler arası iletişim bile risk altındadır. Öğrenciler birbirleriyle paylaşımda bulunmadıkları ve birbirlerine saygı duymadıkları, iletişim dillerinin olumsuz olduğu bir sınıfta öğretim planı uygulamak mümkün olmayacaktır. O yüzden ki; eğitim etkinlikleri planlanırken aynı zamanda uygulama aşamasındaki sürenin dağılımını da öğretmen ders öncesi planlamalıdır. Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin bir diğeri ise, öğrencinin öğrenme motivasyonunun sağlanmasıdır. Öğrencinin ders etkinliklerini gerekli ve ihtiyaç hissederek bir yaklaşım aşılması ve ders için kullanılacak olan görsel materyallerin çeşitliliği ve öğrencinin yaparak yaşayarak yaşantıları yoluyla deneyimler elde edeceği fırsatların yoğun olarak sunulması öğrenci motivasyonunu pekiştirerek öğretmenin sınıf yönetimi süreçlerindeki başarısı öğretimdeki başarısına zemin hazırlayacaktır (Gürşimşek, 1999).

Sınıf yönetimi sürecinin kilit faktörü öğretmenin sınıf yönetimi becerileridir. Öğretmen bu becerilerinin gelişimini ve yeterliliğini ne kadar katkı sağlarsa öğretim süreçlerinde öğrencilerine o oranda kazanımlar sağlayabilecektir. Kuralların, disiplinin olmadığı bir ortamda sınıf düzeninden söz edilemeyeceği gibi eğitim-öğretim süreçlerine geçiş yapma süreci sorunlu olacaktır. Öğretmen mesleki gelişimini sağlayabilmek adına hizmet içi eğitimlere aktif olarak katılarak eğitim dünyasındaki gelişme ve değişimlere göre kendini güncelleyebilmelidir. Hala geleneksel sistemde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerimiz var iken, çağdaş eğitsel süreçlere ne kadar çok ihtiyaç duyduğumuzu sınıf

yönetimi noktasında da hissediyoruz. O yüzden; öğretmen, sınıf yönetimi becerileri gelişimi için de öğrenmeye, araştırmaya devam etmelidir. Bu bir öğretmenin mesleğine duyduğu saygısının bir gerekliliğidir. Sınıf yönetimi becerileri öğretmenin mizaç özelliklerinden de etkilenir. Öğretmenin, saygı çerçevesinde bir iletişim dili benimsiyor olması, öğrenciye sabrı, sevgisi, anlayışı, içten davranması öğrencinin öğrenme motivasyonunu pekiştiren niteliklerdir. Öğretmenin sınıf yönetimi sürecinde sergileyeceği yönetim becerilerinin de temel yapı taşlarıdır (Ağaoğlu, 2002; Özyürek, 2005).

Öğretmenin sergileyeceği tüm yönetsel beceriler ise sınıf yönetimi becerileridir. Öğretmen sınıfındaki öğrencilerle bütünleşebildiği gibi öğrenciler arasında da bütünlüğü, birlik ve beraberliği, takım çalışması ruhunu aşılayabilmelidir. Bu becerilerinin gelişimi için bu yöntemlerin yer verildiği öğretim yöntem ve tekniklerini kullanılacağı çalışmalara yer verebilir. Örneğin; istasyon tekniği bu öğretim tekniğine örnek olarak verilebilir. Bu teknikte öğrenciler, tüm öğrencilerle takım çalışması ruhunu yaşayabilmekte, fikir ve düşüncelerini, becerilerini öğrenciler yaşantıları ile deneyimleyerek elde ederler. Bunu kazandırmayı başarabilen bir öğretmen için, sınıf yönetimi akıcı bir sistemde ilerler. Bunu sağlamak ise; öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin göstergesidir (Evertson, 1994).

Yüksel (2013) tarafından geliştirmiş olan, Ergen (2016) tarafından yeniden uyarlanan, araştırmamızda da kullanacak olduğumuz sınıf yönetimi becerileri ölçme aracının içeriğinde yer alan sınıf yönetimi becerileri başlıklarına göre alan yazında yapılan araştırmalar ışığında sınıf yönetimi becerilerini ve niteliklerini inceleyeceğiz.

2.1.7.1. Fiziksel yönden uygun çevre oluşturma becerileri

Sınıfın ısı ve ışık bakımından uygun şartları sağlaması öğrencilerin derse adaptasyonu için gerekli olan fiziksel unsurlardandır. Çünkü; çok sıcak olan bir ortamda veya çok soğuk olan bir ortamda dikkatin odağının ders ve öğretmen olması mümkün olmayacaktır. Sınıfın aydınlık olmaması da öğretimi olumsuz etkileyecektir. Öğrenci yeteri kadar göremediğinde veya gözünü alan rahatsız edici boyutta bir ışığa maruz kaldığında bu durumların öğretime yansımaları da olumsuz olacaktır. Öğretmen ders öncesi bu tarz fiziksel sorunları çözmelidir. Sınıfta öğrencilerin yerleşim düzeni de öğrencilerin derse olan motivasyonunda etkilidir, ders içi iletişim için sınıf yerleşimi etken olmaktadır. Sınıfın boyutlarının da öğretimde etkisi olacaktır. Çünkü; öğrencilerin eğitsel faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri yeterli bir alan

gereklidir. Sınıf içerisinde bulunan bölümlerin de öğretmen tarafından iyi organize edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların sergileneceği panoların düzeni, öğrencilerin sınıf kitaplığının yerinin ve içeriğinin, öğrencinin ilgisini çekebilecek bir düzeninin olması gerekmektedir. Kitaplığın öğrencilerin ulaşamayacağı bir rafta konumlandırılması çocukların okuyacağı kitapları seçme özgürlüğünü kısıtlayabilecek, kitap okuma alışkanlığına ket vurabilecektir. Sınıf içerisinde bulunan eğitsel materyaller öğrencinin kendisinin de yaşantılar aracılığıyla deneyimler kazanabileceği fırsatlar sunabilmelidir. Örnekte de görüldüğü gibi sınıfın fiziksel düzeninin önemi ve öğrenci üzerindeki etkisini anlayabiliriz (Başar, 2009, s. 7).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için sınıfın gerekli olan fiziksel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Sınıfın ışık ve ısı seviyesi yeterli düzeyde olabilmelidir (İlgar, 2005). Sınıf içerisindeki ısı ve ışık miktarlarındaki azlık veya çokluk öğrencilerin öğretime odaklanmalarını engellemektedir (Celep ve Polat, 2008; Gülşen, 2010). O yüzden ki, fiziki yeterliliklerin eksiksiz olarak kontrolleri yapılmalı, öğrencilerin derse aktif katılımını pekiştirici, aynı zamanda sınıf düzeni olarak karmaşadan uzak ders araç-gereç, masa, sıra, dolap yerleşiminin olduğu, görsel açıdan öğrencilerin ilgisini toplayacak nitelikte olabilmelidir (Toprakçı, 2013).

Öğretmenin öğretime başlamadan önce eğitimin yapılacağı mekânın fiziksel olarak düzenlenmesi ve fiziksel kontrollerinin ders başlamadan önce sağlaması gerekmektedir. Böylece ders sırasında aksamalar yaşanarak dersin akışı bozulmayacaktır. Bu da sınıf yönetimi üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Öğretmen o gün dersinin konusuna göre fiziksel düzende değişiklik yapabilir. Örneğin; o gün yapacağı bir proje çalışması için çocukları gruplaması gerekmektedir. Bunun için; öğrencilerin oturma düzenini küme oturma düzenine göre ders öncesinde düzenleyebilmelidir. Eğer; ders sırasında bu düzenlemeyi yapmaya çalışırsa sınıfın öğrenme motivasyonu sekteye uğrayacaktır. Öğretmenin sınıfı fiziki olarak derse hazırlaması da bu yüzden çok önemlidir (Demirtaş, 2009, s. 15).

Öğretimin gerçekleştirileceği sınıfın fiziksel boyutu da önemlidir. Sınıf, öğrencilerin ve öğretmenin rahatça eğitim etkinliklerini yapabilecekleri yeterli alanı kapsayabilmelidir. Öğrenci sayısının sınıf ortamına göre fazla olduğu, sınıfın boyutunun küçük olduğu bir ortamda öğrenciler eşyalarını düzenli bir şekilde yerleştirememeleri, eğitsel faaliyetlerinin sunumu ve öğrencilerin etkinliklere katılımı sırasında sorunlara sebep olabilir. Ayrıca; öğrenciler her zaman sırada oturarak pasif bir boyutta ders yapmamaları gerektiği için zaman zaman konunun içeriği ve niteliğine göre sınıfın faaliyet alanında hareket etkinliklerini

gerçekleştirebilmelidir. Özellikle ilköğretim öğrencileri öğrenme motivasyonu açısından fiziksel aktivite ihtiyaçlarının fazla olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıflarda bu eğitimler için alan muhakkak bulunmalı ve aktif olarak kullanılmalıdır. Öğrencilere uygulanacak program etkinliklerinin aktif-pasif dengesi dikkate alınarak da oluşturulduğu düşünülürse sınıf içerisindeki faaliyet alanının gerekliliği iki katı önem kazanmaktadır (Erden, 2008).

Sınıf fiziki olarak öğrencilerin derse olan dikkatini engelleyecek olan ses ve gürültüden de uzak olmalıdır. Sınıfın bulunduğu konum itibari bu tarz gürültülere maruz kalması, Sınıfın akustik durumu dolayısı ile öğrencilerin veya öğretmenin birbirlerinin seslerini duymakta güçlük çekilmesi durumunda öğretmen gerekli önlemleri almalıdır. Öğrenci-öğretmen iletişimi için öncelikle birbirlerinin söylediklerini duyabilmelidirler, bu duruma olumsuz etki edecek sorunlar ders öncesi çözülerek dersin akışını bozması engelleniş olur (Tabancalı, 2007).

Sınıfın yerleşim planı iletişimde etkindir. İletişimin kalitelisinin ise öğretim süreçlerinin etkililiği üzerinde yansımaları bulunmaktadır. O yüzden; öğretmen sınıf yerleşim planlamaları hakkında yetkin olmalıdır. Bu yerleşim planını öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre de programlamalıdır. Bir diğer faktör ise; dersin amaç ve hedefleri doğrultusunda bu planlama değişiklik gösterebilse de çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında tercih edilen yerleşim düzenlerinin önemlidir (Karaçalı, 2006).

Sınıfın oturma düzeni planları genellikle geleneksel sınıf yerleşim planıdır. Bu planda öğretmen ile öğrencinin iletişiminin biraz daha kısıtlı olduğu, göz temasının geri planda bırakıldığı, bazı öğrencilerin zaman zaman öğretmenini takip edemediği, ders uygulamaları sırasında iletişim kopukluklarına sebep olabilecek türden planlardır. Çoğunlukla sınıflarda tercih edilen bir plandır. Öğretmenlerimizin bu konuda kendini geliştirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir. İkinci olarak da bireysel oturma planıdır. Bu planlamada çoğunlukla öğrencilerin birebir kullanması gereken öğretim materyalleri dolayısı ile olmaktadır. Örneğin; bilgisayar ve teknoloji eğitimi sınıflarında veya deneysel uygulama aşamalarının hâkim olduğu derslerde tercih edilmektedir. Çok gruplu oturma planında ise öğretmen-öğrenci iş birliğinin yoğun olduğu, öğrenciler arasınca öğretimsel dayanışmanın hâkim olduğu, öğrencilerin hedefler doğrultusunda, fikir ve düşünceler üretmek ortak bir fonksiyonda çalışmalar üretmek öğretimsel çıktılara ulaşmasına fırsat tanır. Tüm bu bilgiler ışığında sınıf oturma planının öğretmen tarafından özenle planlanıp uygulanması gereken

fiziksel yeterlilikleri sağlama amaçlı sınıf yönetimi becerisi olduğu görülmektedir (Tabancalı, 2007).

2.1.7.2. Öğrenme-öğretme sürecini yürütme becerileri

Öğretmen, öğrenciye kazandırılması amaçlanan hedefler doğrultusunda oluşturacak olduğu öğretim planları ve eğitim akışlarını belirli temel ilkeler ve öğrenci grubunun özellikleri doğrultusunda planlar. Hazırlamış olduğu planları uygulama aşaması için gerekli olan eğitici materyalleri ve öğretim ortamını hazır hale getirir. Planlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğe yer vermesi öğrenciye çok yönlü öğrenme imkânı sağlayacağı için bu hususta özen gösterilmelidir. Uygulama aşamasında öğrencilerini aktif, etkin kılmaya, etkileşimli bir öğretim süreci sunmaya, öğrencilerin sürecin içerisinde yaşantısal deneyimler elde etmesine fırsat tanıyarak, öğrenilenler ile günlük yaşamla bağlantı kurma amaçlı uygulamalı bir faaliyete yer vermelidir. Örneğin; bitkilerin özellikleri konusunu ele alan bir öğretmen, o gün okulun bahçesinde öğrencileri ile çiçek dikme etkinliği yaparak sonrasında öğrencilere çiçeklerin bakım sorumluluğu ve aynı zamanda bitkinin özelliklerini gözlemleme fırsatını sunacaktır. Böylece; öğretim süreci yaşantılara ile de desteklenerek daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşecektir. Öğretim süreci ilkelerine hâkim olan, öğretim sürecini verimli olarak yönetip uygulamalarını tamamladıktan sonra ise öğretim sürecinin değerlendirilmesi aşamasına geçilir. Bu noktada ise; öğretilen konuya uygun ölçe ve değerlendirme aracını öğretmen tespit etmelidir ya da kendisi geliştirebilmelidir. Uygun ölçe aracının seçimi öğrencilerin kazandığı hedef ve davranışlarının tespitinde çok önemlidir. Bu süreçte de öğretmenin değerlendirme süreçlerindeki yönetimi ve becerisi de ön plandadır (Başar, 2009).

Öğretim süreçlerinin ilk basamağı plan-program yapmaktır. Hedefi olmayan bir sürecin sonuca ulaşmasını beklemek uzak bir hayalden öteye geçemez. O yüzden; öğretimde kaliteli bir planlama süreci temel husustur. Çünkü; öğretim etkinlikleri bu planlamalar ışığında yönetilecektir. Öğretim planlarında, öğrencilere kazandırılması hedeflediğimiz davranış ve kazanımların neler olduğu, öğrenme-öğretmen sürecinin hangi etkinliklerden oluşacağı, değerlendirme modelinin sürece uygunluğunun tespiti hususlarını ayrıntılı olarak yer alması gerekmektedir. Eksik bırakılan bir planlama hem süreçte hem finalde öğrencide eksik bırakılan kazanımlar anlamına gelmektedir (Celep, 2002, s. 111). Yani; plansız yapılan bir öğretim süreci düşünülemeyeceği gibi bu planlama sürecinde öğretmenin yeterlilikleri,

planlama stratejileri, öğretim sürecini yönetme, uygulama, etkili değerlendirebilme becerileri öğretim sürecinin verimliliği noktasında kilit noktalardır (Yıldırım, 2002, s. 90).

İyi bir öğretim planlaması yapabilmek için öğretimin yapılacağı öğrenci grubunun hazırbulunuşluk düzeyi, özellikleri, gelişimleri, ilgi alanları, yeterlilikleri hakkında öğretmen yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Yani; öğretmen öğrencilerini çok iyi gözlemlemeli ve öğrencisini tanımalıdır. Eğer; planlama sürecinde bu konuda dikkatli olunmazsa yaptığı planlamaları uygularken sorun yaşayacak, vermeye çalıştığı kazanımlar için öğrencinin yeterli alt yapıya sahip olmadığını fark ederek ve öğretim sürecindeki akıcılık bozularak planlama sürecine en baştan geri dönüp yeniden planlama sürecine girilmesi gerekecektir. Belirli bir sistematikte ilerleyen öğretim sürecinde ortaya çıkan bu aksamalar zincirleme bir etkiyle sürece yansıtacaktır. Bu yüzdendir ki; her öğretmen öğrencisinin ayrıntılı profilini keşfetmeden planlama süreçlerini düzenlememeli ve öğrencisinin özelliklerini baz alarak içerik düzenlemesi yapıp, uygulama süreci etkinliklerini belirlemelidir (Başar, 2009, s. 7). Örneğin; etkinlikler planlanırken öğrencinin bildiği noktalardan bilinmeyenlere, basitten karmaşığa doğru bir sıralamanın olmasının yanı sıra anlaşılır, karmaşadan uzak, sade bir planlama öğrencinin eğitsel süreçlere adaptasyonunu daha kolay sağlayacaktır.

2.1.7.3. Zamanı etkili kullanma becerileri

Zaman yönetimi ve zaman planlaması, öğretim süreçlerinin ve sınıf yönetiminin olmazsa olmaz hususlarından biridir. Çünkü; bir plan dahilinde belirlenmiş olan kazanımların elde edilmesi ve öğretim etkinliklerinin uygulanabilmesi için belli bir sistematikte planlanmış bir zaman düzenlemesine ihtiyaç vardır. Öğretmenin ne kadar süre öğrenciler ile güne başlama zamanı yapacağı, derse giriş yapma ve öğretim etkinliklerini, ders sonu değerlendirme etkinliklerini uygulayacağı ortalama süreleri önceden belirlediği bir zaman planlamasının olması, sürecin daha akıcı uygulanmasını sağlayacaktır. Oysaki; zaman yönetimi olmadan planlanan süreçler öğretmenin belli bir strateji izlememesi ve sürece hâkim olmaması dolayısı ile uygulamalar sırasında karışıklıklara sebep olarak öğrenme-öğretme sürecindeki verimi düşecektir (Özdem, 2008, s. 160). Öğrenciler eğitim-öğretim süreci çerisinde aktif olarak faaliyet halinde olması öğretimin verimliliği için bir gerekliliktir. Etkinlik süreçlerinde boş geçen bir zaman diliminin olması öğrencileri ders dışı faaliyetlere sevk edebileceğinden, bu tür dersi aksatan faaliyetlerden uzak durması öğrencinin eğitsel

süreçlerde etkin olması sağlayacaktır. Bu yüzden; öğretmen zaman düzenlemesine ve öğrencilerini aktif kılmaya önem vermelidir. Öğretmenin eğitsel faaliyetleri sırasında öğrencilerinde uygulama yapabileceği etkinliklere yer verdiğinde, materyallerin öğrencilerin sayısına uygun şekilde yeterliliğine ya da grupla öğretim şeklinde uygulanacak ise de grupla öğretim süresine dikkat ederek planlama yapabilmelidir. Öğrenciler öğretim süreçlerinde ne kadar etkin olursa zamanın yönetimi o kadar kontrollü ilerleyecektir (Özkılıç, 2003, s. 87).

Öğretmen tarafından düzenlenmiş olan etkinlikler belirli bir sıralama içerisinde uygulanmalıdır. Örneğin; uygulanacak olan bir oyun etkinliğinde önce ısındırıcı oyun etkinlikleri ile başlanır, sonra hareketli oyun ve sonrasında dinlendirici oyun etkinliği ile etkinlik sonlandırılır. Görüldüğü gibi; oyun etkinliğinin de uygulama aşamaları vardır. Her dersin de giriş (öğrencinin dikkatini çekme), gelişme (öğretim etkinliklerini uygulama), sonuç (süreci ve öğretme sürecini değerlendirme) bölümleri bulunmaktadır. İşte bu noktada zamanın etkili yönetilmesinin önemi ve gerekliliği, ayrıca; dersin bölümleri arasındaki zaman ve içerik bütünlüğü olarak koordinasyonu ön plana çıkar (Başar, 2009).

Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ders süresinin plansız olarak yönetildiği durumda planlama eksikliğinden dolayı öğretmen zaman zaman etkinliklerin uygulanması sırasında kesintiye uğrayacak ortaya çıkan bu boşluk durumunda öğretim sürecinin akıcılığı bozularak dersin başlangıç süreçlerine tekrar dönme gerekliliği ortaya çıkmış ve o ders için kazandırılması planlanan yeterlilikler kazandırılmadan ders süresi sona erecektir. Böylesine bir zamanlama hatası hem öğretmenin öğretme motivasyonuna hem de öğrencinin öğrenme motivasyonuna ket vuracaktır (Büyükalın, 2009, s. 223).

Öğretim süreci için zaman planlaması yapılırken öğrenci etkileşimi için de belirli bir süre ayrılmalıdır. Öğrencinin duyuşsal olarak da derse hazır olabilmesi için öncelikle öğrenciyi dinlemek gerekmektedir. Yani; dersin giriş aşamasında öğrenciye nasıl olduğunun sorulması bile öğrenci için çok değerlidir. Birey olarak öğrenci kendisine verilen değeri hissedecek ve derse olan motivasyonuna olumlu yansıyacaktır. O yüzden; planlama yapılırken öğrenciyi dinlemeye, öğrenciye sorular sormaya fırsat tanıyarak, öğrencinin öğretim sürecinin içerisinde olması için zaman tanınmalıdır. Zaman kullanımının verimli olması iyi bir süre planlamasının da etkisi altındadır. Bunlar; öğrenci grubunun gelişimsel özellikleri, öğrencinin derse olan ilgi, merak ve motivasyonu, öğrencinin öz-denetim becerileri, sınıfın fiziki özellikleri, okul yönetiminin stratejileri, öğretmenin planlama becerileri ve öğretim sürecindeki öğrenci ile iletişimi, öğretmenlik mesleğine ve öğrencilerine duyduğu saygı gibi birçok etken olabilmektedir (Aydın, 2013).

Zamanın etkili planlanmasının öğrencinin öğretim süreçlerinde etkin ve eğitim çıktılarına daha yoğun olarak kazanması mümkün iken, öğretmen ise bu süreçte planlama sayesinde stresten uzak daha kontrollü ve öğretim faaliyetlerine daha hâkim olarak süreci yönetecektir. Öğretmen planlama stratejilerinin gelişimi için hizmet içi eğitimlere katılabilir (Özkılıç, 2000).

Öğretmen zamanı etkin kullanabilme adına kendisi de bazı hususlara dikkat etmelidir. Dersine geç kalmamalı, ders için yapılması gereken hazırlık aşamalarını ders sırasında hazırlamaya çalışmamalı, ders öncesi gerekli olan tüm malzeme ve materyallerini hazır bulundurmalıdır. Gerekirse ders başlamadan önce sınıfta yapılacak olan hazırlık aşamalarını düzenlemeli ve ders sırasında uygulama aksaklıklarını en aza indirmelidir. Örneğin; fen bilgisi dersinde deney yapılacak ise, deney malzemelerini hazır bulundurularak hatta ön deneme uygulamasını ders öncesi yaparak tamamlamalıdır. Böylece; öğretim sürecinin zaman kontrolünü sağlayarak etkili bir sınıf yönetimine zemin hazırlayacaktır (Aksüt, 2010, s. 280).

2.1.7.4. Sınıf içi etkili iletişimi sağlama becerileri

İletişim, karşılıklı etkileşim ile iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleşen bir paylaşım sürecidir (Cüceloğlu, 2001). İletişim sayesinde öğrenci ile öğretmen birbirini anlayacak, saygı duyacak, birbirini dinleyecek, empati kuracak, kendilerini karşılıklı ifade ederek birbirlerini daha iyi tanıyacaktır. Bunların olmadığı bir eğitim süreci hiç başlamadan sona erer. Süreç devam etse bile öğrenci o sürecin içerisinde fiziksel olarak bulunsada dahi duyuşsal ve bilişsel olarak yer almaz. Böyle bir eğitim-öğretim sürecinden de verim alınması beklenemez. O yüzden; öğretimin etkililiği anlamında, öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliğinin rolü vardır (Özel ve Bayındır, 2008, s. 138).

Sınıf içerisindeki iletişim sadece öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimden ibaret değildir. Aynı zamanda öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde bir o kadar önemlidir. Öğrencilerin birbirine saygı duymaları, saygı çerçevesinde kendini ifade edebilmeleri özellikle son zamanlarda yaşana akran zorbalığı gibi fiziksel ve ruhsal olarak rencide edici davranışları yapmamaları da dersin öncesinde kazanması gereken yeterliliklerdir. Bunları öğrencilere aşılacak olan en birincil faktör aileler ve sonrasında öğretmenlerdir. Çocuklara örnek bireyler olarak, görev bilinci ve sorumluluğu aşilayarak, çevresine ve arkadaşlarına, kendisine saygılı birey olarak yetişmeleri için destek olmalıyız. Sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki birlik, beraberliği, bütünlüğü sağlayacak olan öğretmen, öğrencilerin bu duygularını geliştirecek eğitsel faaliyetler de yer vermelidir (Kısaç, 2019).

İletişim dilinin kalitesi, niteliği öğrenme-öğretme süreçlerine yansımaktadır. Öğretmen, bu ilişkiler bütününe ne kadar sağlam temellere oturtursa öğretim süreçlerinde o kadar verim elde edecektir. Öğretmenin öğrencilere kullandığı iletişim dilinin sen dili veya ben dili olması da öğrenciyi çok etkiler. Öğrenci suçlayıcı bir sen dilini yerine empatik süreçleri içeren ben dili tercih edilmelidir. Öğrenciyi dinleyerek ve anlayarak, öğrencinin yaşamış olduğu problemin kaynağına inerek, suçlamadan ve yargılamadan öğrenciye kendini ifade etme imkânı tanıyabilmelidir. Öğretmenler iletişim stratejileri konusunda kendilerini geliştirmelidirler. Öğretmen iletişim becerilerini ne kadar etkili hale getirirse öğrencileri daha çok öğretim sürecine çekebilecektir. Öğretmenin iletişim becerilerinin kalitesi, öğretmenin kişisel özelliklerinden de büyük oranda etkilenir. Öğretmenin ses tonu kullanımı, kullandığı iletişim dili, sabırlı, sevgi dolu olma, karşısındaki kişiyi dinleme ve anlama becerisi, kendini ifade edebilme yeterliliğine sahip birey olması örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin gözünde öğretmenlerin öğretmenin iletişim becerisi, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişime de etki edecektir. Sınıf içerisinde hâkim olan iletişimin niteliği sınıf kültürünü de etkileyecektir. Olumlu bir sınıf kültürüne sahip olunan sınıflarda dersi takip ederek, derse ilgi gösterme ve öğretim etkinlikleri yerine getirerek eğitsel süreçlerden olumlu kazanımlar elde etmektedirler. İletişim becerilerinin eksik olduğu sınıflarda ise, öğrenciler kendilerini ifade konusunda eksiklik yaşayarak sorunlarını ve düşüncelerini belirtmeyip sorun olarak yaşamaya devam ederek öğretim süreçlerine geçiş yapamamaktadırlar. Bu noktada öğretmenin iletişim süreçlerini yönetimi noktasında eksiklikleri bulunduğunu da söyleyebiliriz. Çünkü; öğretmen her zaman öğrencisine destek olabilmeli, öğrencisi ile empati kurabilmelidir (Celep, 2008, s. 65).

Öğretmen ile öğrencinin iletişiminin boyutları da önemlidir. Yani; karşılıklı etkin bir iletişim mi söz konusu yoksa öğretmenin aktif öğrencinin sadece dinleyici konumunda olduğu bir iletişim mi söz konusudur. Bunun ayrımını yapmak gerekmektedir. Öğretmenin öğrencisine kendini anlatma ifade etme fırsatı sunmadığı noktada, iletişimden saymamız mümkün olmayacaktır. Öğrenci ile öğretmenin kuracağı iletişim zincirleme birbirine etki eden bir domino etkisine sahiptir. Öğretmen öğrencisine saygı duyacak ona değerli olduğu hissini yaşattığında öğrencinin ona karşı olan saygısını, güvenini ve bu duyguların ardından sevgisini kazanacaktır. Öğretmenine bu duyguları hisseden bir öğrenci, iletişim engellerini ortadan kaldıracak öğretmeni ile iletişim kurmak için adım atacaktır. Öğretmeni ile iyi bir iletişimi olan öğrenci özgüven ve öz-denetim duygusunu pekiştirecektir. Bunların tümü öğretim süreçlerindeki öğrenci başarısına yansımaktadır (Başar, 2009).

Öğretmen, öğretim süreci etkinliklerini sunarken öğrenci ile yoğun bir iletişim halinde olmak durumundadır. Öğretim etkinliklerinin aktarımının başarısı da öğretmenin öğrenci ile kuracağı sağlıklı iletişimin neticesi olacaktır. Aynı zamanda öğretim süreci öncesinde de öğretmenin öğrenci ile kuracağı iletişim ne kadar güçlü ise öğretmen öğrencisini tanıyarak öğretim süreçlerinde planlamasında bu hususlara dikkat edecek öğrencisine hitap edecek görsel ve materyallere yer vererek, öğrencilerinin ilgilerine göre öğretim tekniklerine yer verebilecektir. Böylece; öğretim süreçlerine daha aktif katılan öğrenci ile iletişim daha nitelikli hale gelerek öğrenci kazanımları daha da pekişecektir (Demirel, 2006, s. 181).

2.1.7.5. Öğrenci davranışlarını yönetme becerileri

Bir ortamda davranış düzenlenmesini sağlayan kurallar olmadan bir iletişim kargaşası yaşamak kaçınılmazdır. Eğitimin yapıldığı sınıf ortamının da kuralları olmalıdır. Fakat; kuralların niteliği, öğrencilere hitap edecek bir ifade ile belirtilmesi, her kuralın tek bir davranışı yansıtır olması gerekmektedir. Öğrenciler kuralların belirlenmesi aşamasında söz hakkına sahip olmalıdır. Öğrencilerin fikir ve görüşleri alınarak kurallar düzenlenmelidir. Sınıfın düzeni için gerekli olan kuralların belirlenmesi aşamasında demokratik süreçler aktif tutulmalıdır. Hatta; küçük bir sınıf kurallar seçimi yapılarak öğrencilerin seçim hakkı ile sınıf kurallarının oluşumu sağlanabilir. Bu şekilde yapılan bir kuralları belirleme sürecinin ardından öğrenciler sınıf kurallarını daha çok benimseyecek ve katılım sağlayacaktır. Oluşturulan sınıf kurallarının görselleri sınıf içerisinde belirlenen bir alana asılmalıdır. Görsellerin kuralları tam olarak yansıtan nitelikte seçilmesine özen gösterilmelidir (Başar, 2009).

Olumlu bir sınıf düzeninin oluşturulabilmesi sınıf düzenini bozan davranışların yokluğu ile mümkündür. Bu davranışların yokluğu için ise, sınıf düzenini sağlayan kuralların varlığına ihtiyaç vardır. Davranış düzenlenmesi için anahtar görevi gören kuralların iyi organize edilerek oluşturulmasının yanı sıra uygulanması sırasında da iyi bir koordinasyon gerekmektedir. Kurallara uyum süreci öğretmenin kontrolünde olumlu yönetilmelidir. Görsellerde davranış tablosu görselleri kullanılmalıdır. Kurallara uyulduğunda davranış tablosuna yapıştırılan ödül görseli hem o öğrenci için davranışın devamlılığını sağlayacak hem de diğer öğrenciler için kurallara uyulması noktasında teşvik edici olacaktır. Öğretmenin kuralların uyulması için kararlı ve tutarlı tutumlar sergilemesi de çok önemlidir.

Tutarsız tutumlar kurallara uyum sürecinde aksamalara sebep olacaktır (Başar, 2009, s. 7-8).

Davranış yönetimi becerisi öğretim etkinlikleri açısından önemli bir faktördür. Öğrenci davranışlarının düzenlenmesini bir ortamdan disiplin ve düzenden söz edilemeyeceği için öğretim sürecine uygun bir sınıf ortamını bütünlüğü söz konusu olmayacaktır. O yüzden ki; öğretmenler davranış kontrolü konusunda farklı teknikler geliştirmeleri öğrencilerin kuralları içselleştirerek içsel bir güdüyle kurallara uyma konusunda istekli hale getirebilmelidir. Öğrencilere kuralların benimsetilmesi aşamasında kurallar bilişsel bir davranış öğretilir gibi değil duyusal bir davranışın öğretimi şeklinde uygulanmalıdır. Örneğin; yere çöp atmamalıyız kuralını çocuğun içselleştirerek, çöp atmaması gerekliliği inancını yaşatarak benimsetmeliyiz. Öğrencilere bu bilinci kazandıracak olan öğretmenin de, öğrencilere tüm kurallar konusunda model olunmalıdır. Aileler için de bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ailenin bilinçli olması çocuğu kazanmak açısından gerekli bir faktördür. Öğrencinin kuralların öğretiminde, öğrenci o kuralın gerekliliği ve o kuralın kazanımı için gerekli altyapı özelliklerine sahipse öğretmenin çaba ve özverisi ile o kuralı benimseme süreci olumlu sonuçlanacaktır. Öğrenci yaşantıları ile deneyimleyerek kazanımlar elde ederek, öğretmen tarafından almış olduğu dönütler sayesinde davranışının pekişmesi sağlanacaktır. Böylece; olumlu davranışların kalıcılığı sağlanacaktır (Aydın, 2013).

Kurallar sınıfta ders düzenini bozacak olumsuz davranışların da azalmasını sağlayacak ve sınıf yönetimini daha sistemli hale getirecektir. İstenmeyen davranışların yönetimi ve olumlu davranışlara dönüşümü noktasında kuralların uygulanması, kontrolü ve yönetimidir. Kuralların iyi oluşturulduğu sınıflarda derse başlama, bitirme süreçleri belirli bir disiplindedir. Bu sistematik sistem öğrenci başarısını tetikleyecektir (Özyürek, 2005).

2.1.7.6. Öğrenci motivasyonunu artırma becerileri

Kişilerin belli bir hedefi başarabilme güdüsüyle kendini o duruma hazır hissederek çabalaması, başarmak için istek ve azim göstererek hedefe odaklanmasını motivasyon olarak ifade edebiliriz. Sınıf yönetimi sürecinde öğrenci motivasyonunu sağlamak için öğretmene büyük rol düşmektedir. Öğrenci motivasyonunu sağlamak için öncelikle öğrenci ile etkili bir iletişim kurabiliyor olması şarttır. Öğrenci ile kurulan iletişim sonrası öğretim için

öğrencinin ilgi ve merak duygularına hitap ederek öğrencide öğrenmeye karşı istek oluşturulur (Güney, 2013, s. 353).

Öğrenci motivasyonunu sağlayabilme için öncelikli olarak öğrenciyi anlamak gerekmektedir. Öğrencinin yaşamış olduğu bir sorun kaynaklı derse ilgisiz davranışlar sergiliyor olabilir, o yüzden; motivasyon düşüklüğü yaşıyor olabilir. Öğretmen sorunun kaynağına inerek, öğrenciyi dinlemelidir. Öğretmen empatik süreçlere hâkim olarak öğrencinin hissettikleri ve düşündüklerini yaşayabilen bir öğretmenin öğrencinin açısından eğitim durumlara bakabilecek, öğrencinin ihtiyaç duyduğu motivasyon kaynakları hakkında fikir sahibi olabilecektir. Öğrenciye hitap eden bir eğitim programlaması ile de öğrenci öğrenme motivasyonu için hazır hale gelecektir. Sadece öğrencinin motivasyonu değil, öğretmenin de öğretme sürecinde motivasyonu çok önemlidir. Öğretmen de kendini öğretme sürecine hazırlayarak motivasyonunu sağlamalıdır (Dökmen, 2005, s. 135).

Öğrencinin öğretmenin ona verdiği değeri hissetmesi, öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu öğretmenine vermesi açısından önemlidir. Öğretmenin ders düzenleme süreçlerini başarılı bir şekilde planlaması da öğretim süreçlerindeki kesintiye engel olacağı için; öğrenci motivasyonuna ket vurulmasına engel olacaktır. Bu yüzden; öğretmen iyi bir öğretim süreci planlamacısı olmalıdır. Öğrencilere fikir ve düşüncelerini sorarak sık sık onları paylaşımda bulunmaları için desteklemek de öğrenci motivasyonunu artırmayı sağlayan bir diğer faktördür. Öğrenciler merak ve ilgi duydukları etkinliklere karşı daha motive olarak sürece girmektedir. Öğretmen öğrencisini iyi tanıyarak, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve meraklarının olduğu noktaları öğretim planlarında yer verirse öğrenci motivasyonunu sağlama boyutunda daha olumlu bir süreç yaşayacaktır. Öğrenci motivasyonun sağlamanın bir diğer yolu da öğrencinin olumlu davranışlarını ödüllendirmektir. Sadece öğretim konusundaki başarısı değil öğrencinin olumlu davranışlarının da ödüllendirilmesi o davranışın tekrarı ve pekişmesi için etkili olacaktır. Öğretmenin dönütleri öğrenci motivasyonuna pozitif bir yansıma etkisi yapacaktır. Öğretmenin öğrencisine yaklaşımı, öğrencisine kullandığı iletişim dili, öğrencisine iletişim fırsatları tanınması da bir diğer motivasyonda etken faktörlerdir. Öğrenci motivasyonu öğretim için gerekli bir unsurdur. Çünkü; etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez ögesi, öğrencinin motivasyonudur (Çelik, 2009, s. 169).

Öğretmeninden, olumlu bir yaklaşım gören öğrenci bu seviyede bir karşılık sunarak hem olumlu davranışlar kazanmaya hem de öğretim süreçlerine ilgi boyutunda daha verimli olmaya özen gösterecektir. Bunu sağlayacak olan öğretmen ise, iletişim becerilerini

güçlendirerek sürece daha çok katkı sağlayabilir (Silman, 2007, s. 50). Motive olan öğrencilerin öğretmenlerine, okulun kural ve gerekliliklerine, öğretim etkinliklerinin gerektirdiği görev ve sorumluluklara daha uyumlu ve olumlu bir yaklaşım sergilemektedirler. Öğretmenin öğrencilerine karşı adil davranışlar sergilemesi de öğrencilerin sürece daha motive yaklaşımlarında etkindir. Aksi durumda öğrenci, hayal kırıklığı yaşayarak motivasyon düşüklüğü ile öğretim sürecinde uzaklaşabilecektir. Bu istenmeyen durumun gerçekleşmemesi adına öğretmenler tüm tutum, tepki ve davranışlarını rol model bireyler olduklarının bilincinde olarak davranmalıdır. Çünkü; öğretmenini örnek alan, aydınlık geleceğin temsili olacak olan bir birey, öğretmeninden göreceği değer ve saygıyı her zaman hissetmek ihtiyacındadır (Akbaba, 2006).

Öğretmenin iyi bir iletişim stratejilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü; öğretmen, öğrencisinin motivasyonunu iletişim kurarak sağlayacaktır. Fakat; zaman zaman iletişim aksaklıkları yaşanabilmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasında yanlış anlaşılma kaynaklı iletişim kopuklukları yaşanabilmektedir. Böyle durumların yaşanmaması adına öğretmen, iyi bir iletişim yöneticisi olabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerini motive edebilmek adına, birlikte yapmaktan mutluluk duyacakları faaliyetleri ödül olarak kullanabilmelidir. Öğretimi sadece sınıf içerisinde sürdürülen faaliyetler dizisi olarak değil de sınıf dışındaki eğitici ortamlarda da tercih edebilir. Öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağlayacak etkinliklerini öğrencilerini iyi bir tanıma süreci sonrasında planlamalıdır (Ün Açıkgöz, 2003, s. 155).

2.1.8. Sınıf yönetimi yaklaşımları

Eğitimde, geleneksel eğitim yaklaşımlarındaki katı disiplinli, öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin daha çok dinleyen konumunda pasif kaldığı yönleri dolayısı ile artık çağdaş yaklaşımlara doğru bir geçiş olmuştur. Öğrencinin bilgiyi kendisinin yaşantıları yoluyla yapılandığı, öğrencinin merkeze alındığı, öğrencinin etkin ve aktif konumda olduğu, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsatlar tanındığı, demokratik süreçler ile eğitim faaliyetlerin iç içe yürütüldüğü bir yaklaşım ön plandadır. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini belirlemesinde ve uygulamasında ona rehberlik edecektir. Öğretmenin bu süreçlerdeki yaklaşımı ile eğitim-öğretim süreçleri daha nitelikli hale gelecektir.

2.1.8.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı

Yıllar yılı süregelen günümüzde ise artık etkisinin gittikçe azaldığı öğrenciye pasif kılmanın, öğretmeni tek otorite olarak tanımanın, öğretilmek istenilenlerin tekdüze olarak aktarımının yapılarak ezberci bir yaklaşımla sorgulamadan kabul edilmesinin beklendiği, öğretim yapılırken düz anlatım yönteminin kullanılarak öğrencinin sadece dinleyici konumunda olduğu ve anlatılanların değerlendirme süreçlerinde aynı haliyle bilinmesi gerekliliği söz konusu olup, öğrencinin öğretim sürecindeki kazanımlarının niteliğinden ziyade süreç sonunda yapılan klasik sınav öğrencinin başarısının veya başarısızlığının sembolü olarak simgelendiği bir anlayışın var olduğu, öğrencinin bir birey olarak duygularının, düşüncelerinin olabileceği düşüncesinden ziyade sınıf içerisinde öğrenci figürü olarak bulunmasının önemlidir (Özel ve Bayındır, 2008, s. 40).

Eğitimin odak noktası ve merkezi tamamen öğretmendir. Öğrenci sadece belirli bir kalıba göre şekil olması beklenen bir figür konumundadır. Öğrencinin kendini ifade etmesine imkânın tanınmayarak düşünme yetisini kullanmasının gerekliliğinden çok düşünmesine gerek olmadan ona sunulan hazır bilgileri hafızasında tutmasının onun için yeterli olacağı hissettirilir. Öğretmen süreci yönetirken bu yetkisini öğrenci ile paylaşmaz. Süreçte öğrenci sırasında sessizce oturarak dinleyebilirse öğretmen için yeterlidir (Güneş, 2007, s. 36). Öğretmenin tek hâkim olması, öğrenciye kendini yetersiz ve değersiz hissi yaşatabilir. Öğrencinin özgüven hissi her zaman geri planda kalacaktır. Çünkü; öğrencinin kendi beceri ve kapasitesini görebileceği, kendi yeteneklerini keşfedebileceği fırsatlar sunulmamaktadır. Zamanla öğrenci öğrenilmiş bir çaresizlik duygusu içerisine girerek, zaten ben başaramam duygusu ile öğrenmeye yönelik çaba ve isteğini köreltecektir. Sorgulamayan, eleştirmeyen, basmakalıp düşünceleri ile zihnini doldurmuş bir nesilden araştırma, geliştirme, bilimsel süreç becerilerini beklemek de uzak bir hayal olacaktır (Yılmaz, 2011, s. 148).

Bu yaklaşımda, öğrenciler dışsal bir itici güç ile ilerleme göstermeye çalışır. Öğrencinin içsel bir motivasyon hissederek öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirme isteği var ise de zamanla öğretmenin geleneksel sınıf yönetimi tutumları ile zamanla yok olacaktır. Öğretmen öğrencilerine sıcak, samimi, sevecen bir tutumdan uzak katı bir disiplin sergilemesi dolayısı ile otoriteye karşı dışsal bir motivasyon söz konusudur. Fakat; otoritenin bulunmadığı durumda öğrenci sınıf içindeki tüm kuralları yok sayacaktır. Çünkü; bu kurallar içselleştirilmediği için öğrenci için uyulması gereken zorunluluklardan öte bir anlam ifade etmeyecektir. Öğrenci tekdüze bir öğretim sürecinde rutin ders anlatımını dinleme

faaliyetleri sessiz sedasız gerçekleştirerek zihnine yazabildiği noktada başarılı sayılacaktır (Yaka, 2006, s. 39).

Öğretmenin ve ders kitaplarının tek eğitim kaynağı olarak görüldüğü bu yaklaşımda, öğretmenin rehber konumunda bir niteliği olmadığı gibi öğrenci denetçisi, öğretim içeriği aktarıcısı rolünde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Aydın, 2013). Öğretmenin sınıf içerisindeki disiplini sağlamak için koyduğu kuralların denetçisi olan öğretmen kurallara uyulmadığı noktada katı yaptırımlar uygulayabilmekte, öğrenciler bu kuralların gerekliliği hakkında farkındalık kazanmadan öğretim etkinliklere karşı da mesafeli bir tavır takınarak yaptırımlardan kaçınmak amaçlı zorunlulukları istemeyerek yerine getirmek durumunda kalmaktadır. Eğitim-öğretimde zafer gibi gözüken bu durum aslında kazanılmış bir zafer gibi gözüke de öğrenilmiş bir çaresizlik yenilgisidir (Sarıtış, 2000). Öğrencinin birey olarak değerinin geri planda bırakılarak öğretmenin istediği öğrenci kalıbına hitap eden öğrenci modelinin gerekli görüldüğü, ezber kabiliyetinin bir öğrenci de bulunması gereken en nitelikli yeterlilik olarak görüldüğü yaklaşımdır (Erdoğan, 2005).

2.1.8.2. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı

Öğrencinin etkin, paylaşıma açık, yaşantıları ile öğrenmelerini yapılandıran ve deneyimleyen, öğretmenin ile etkileşim halinde, iletişime açık bir eğitim yaşantısı edinen, kendini özgür hissedebilen ve özgürce eğitim ortamında kendi duygularının yansımalarını yaşayabilen, sınıfın yönetiminde öğretmenle birlikte söz sahibi olabilen, gerçekleştirdiği deneyimler hakkında öğretmeninden dönüt alabilen ve eğitim yaşantılarını almış olduğu dönütler ışığında yeniden düzenleyebilme imkanı sunabilen, sorumluluk bilincinin aşıldığı, sınıf kurallarının önemi ve gereklilikleri, öğretmenin rehber konumunda öğrencinin yolunu aydınlatan bir ışık konumunda olduğu yaklaşım, çağdaş yaklaşımı yansıtmaktadır (Aydın, 2013).

Öğrencilerin davranışlarından kaynaklı bir sorun yaşandığında, tekdüze olarak ele alınmaz, tam tersi davranışın altında yatan sebepler öğretmen tarafından araştırılarak, öğrencinin bu istenmeyen davranışı yapmaya sevk eden sebeplerin tespiti sonrası sorun anlanmaya çalışılarak tüm paydaşlarla iletişim kurularak çözüm noktasında ortak bir stratejik planlama ile hareket edilir. Özellikle rehberlik servislerinin de desteği ile bu süreçler daha profesyonel bir pencereden bakılarak, daha da etkili, nitelikli hale getirilerek uygulanır ve sorun çözülerek eğitim-öğretim süreçlerine kesintisiz devam edilir (Ağaoğlu, 2002).

Öğretmen, öğrencilerine verdiği değeri onları hissettirerek öğrencisinin güven duygusu kazanır ve öğretmen öğrencisi ile iletişimde olumlu unsurlara yer vererek öğrencilerinin fikir ve görüşlerini ifade etmelerine her fırsatta imkân tanımaktadır. Öğretim süreçlerindeki senkronizasyona yansiyarak öğretimin verimliliği noktasında çok önemli katkılar sağlamaktadır. Çünkü; öğretim süreçlerinin her aşamasında aktif olan öğrencinin süreçten kazandığı deneyimler çok değerlidir. Öğrenci ve öğretmenin bütünleşmesi ile öğrenme ve öğretmenin bütünleşmesi de gerçekleşmiş olur. İşte bunlar çağdaş yönetim yaklaşımının meyveleridir (İlgar, 1996, s. 144).

Çağdaş yaklaşımda öğretmenin, öğretim yöntem ve teknikleri skalası çok geniştir. Bütün yöntem ve tekniklere hâkim olarak konunun yapısına göre kullanması gereken yöntem ve tekniğin tayinini yapar. Özellikle öğrencilerin düşünce ve fikirlerini orta koyabilecekleri, arkadaşları ile ortak bir problemin çözümü doğrultusunda bilimsel süreçleri izleyerek, çözüm önerileri paylaşımları yaparak paylaşım yapabilecekleri grup çalışmalarına yer verilir (Aydın, 2009, s. 6). Ayrıca; etkinlikler planlanırken öğrencilerin çok yönlü gelişim alanlarının özellikleri ve bireysel değerlendirme raporları, öğrencinin gelişim düzeyi temel alınır. Öğrenciye göre düzenlenememiş bir plan uygulanmaya çalışılsa bile süreç yarım kalacaktır. Çünkü; hedefler öğrenci düzeyine göre belirlenmemiştir. Eğitim süreçlerinin hedeflere ulaşabilmesi için çağdaş yaklaşımda bu hususlara çok dikkat edilmektedir (Yaka, 2006, s. 39).

2.1.9. Sınıf yönetimi modelleri

Eğitim-öğretimde tek bir sınıf yönetimi modeline bağlı sürdürülen bir sınıf yönetimi süreci verimli olmayabilir. Her modelin kendi içerisinde üstün ve zayıf kalan yönleri olabilecektir. O yüzden; karma bir yaklaşım sınıf yönetimi sürecinde yararlı olabilir, eğitsel süreçleri tekdüzelikten de kurtarmış olur. Ayrıca; farklı dersler ve dersin sırasındaki uygulanan farklı etkinlikler, farklı yaklaşım modellerinin uygulanmasını gerekliliği doğurabilir. Öğretmenler, uygulama aşamasında sınıf modelini öğretim sürecine olumlu nitelikler ile yansıtabilmelidir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim köprüsü olacak olan, öğretmenin sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2009).

Sınıf içerisinde yaşanan birbirinden farklı durumlar ve yaşantılar olması muhtemeldir. Öğretmen her bir farklı duruma farklı bir model kullanabilir. Bu öğretmenin sınıf yönetimi stratejisine göre değişiklik gösterecektir. Öğretmenin tutumu ve becerileri bu noktada

belirleyici olacaktır. Ders saati içerisinde sizi ilgiyle takip eden, sizin yaptığınız davranış, kullandığınız sözcüklerde hayatına ışık arayan, sizi ailesinin bir parçası olarak görerek sizden ilgi bekleyen, ona söyleyeceğiniz güzel sözün tılsımında, ona verdiğiniz değer ile kendini özel hissedenen, öğrettiklerinizin kıymetini ve hayatı için gerekli donanımlar olduğunu hissedenen ve öğrenirken aynı zamanda eğlenen, öğrenmeyi, okumayı kendisi için ihtiyaç olarak görebilen, bugünün küçüğü yarının aydınlık geleceği olan umut ışıkları öğrencilerin olsun ister misiniz? Peki, bunun için hangi sınıf modelini seçerdiniz? Seçim hakkı biz öğretmenlerin, hangisi olmak isteriz, hangi çiçeğe, hangi güzellikleri katmak isteriz? O halde; yeni başlangıçlar için hala geç değil. Öğrenmek ve öğretmek mesleğimizin ayrılmaz iki bütünü. Sınıf yönetiminde yetkin olmanın bir yolu da sınıf yönetimi modellerine hâkim olmaktan geçiyor. Literatürümüzdeki bilgiler ışığında sınıf yönetimi modellerini inceleyelim.

2.1.9.1. Geleneksel model

Öğretmenin tek otorite olduğu, kontrol mekanizmasının bir parçası olarak görüldüğü, öğrencinin tek tipleştirilmesi yönünde bir eğilimin olduğu bir modeldir. Çünkü; ezber, bilgileri sorgulamadan, anlamadan her öğrencinin aynı tipte ezbere olarak bilmesini beklemek, öğrencinin fikir ve görüşlerinin bir öneminin olmadığı bir sistem ancak öğrencileri tek tipleştirir. Bu durum öğrencinin bireysel farklılıklarına saygı eksikliğidir. Eğitim-öğretim sürecinde de bu eksiklikler eksik kazanımlar ve eksik eğitim çıktıları olarak karşımıza çıkacaktır (Aydın, 2013).

Öğrencinin sürekli kontrol altında tutulduğu, sessizce sırasında oturarak, öğretmenin tek düze anlatım yöntemi ile aktardığı içeriği bölmeden dinleyerek, sorgulamadan, düşünmeden, olduğu gibi alarak ezberlemektir. Değerlendirme sürecinde ise; öğretmenin sorduğu ezber bilgi sorularının cevaplarını ezberleyerek zihninde tutabildiğin oranda başarılı sayılır. Öğrenci davranışlarının düzenlenmesi aşamasında, öğretmenin oluşturduğu kurallar dizisi öğrencinin zihnine yazması ve bu şekilde davranması gerektiğini öğrenciye sözel olarak kodlayarak, bu davranışların sergilemesini beklenmektedir. Aksi durumda; ceza faktörü ile karşılaşacağı her durumda öğrenciye hissettirilir (Yıldırım, 2016).

Öğrencilerin birey olarak değer gördüğü bir yaklaşımdan çok öğrenci olarak rollerini gerçekleştirebilmesi boyutunda önemlidir. Bu önem kurallara ve otoriteye göstermiş olduğu koşulsuz, sorgusuz kabullenıştır (Ağaoğlu, 2002, s. 112). Öğrencinin ilgi ve isteklerinin dikkate alınması geleneksel modelde zaman kaybı olarak görülür. Önemli olan belirli bir

içeriğin belli bir zaman çerçevesinde aktarımıdır. Öğretmen tarafından aktarılan bilgiler genellikle anlatım yöntemi tercih edilerek görseller kullanılmamaktadır (Uğurlu, 2018).

2.1.9.2. Önlemsel model

Sınıf içinde öğretim faaliyetlerine engel olabilecek türden davranışlar meydana gelmeden önce öğretmenin olabilecek olası durumları tahmin ederek durum gerçekleşmeden müdahale ederek olumsuz yaşantıları önüne geçmeye dayanan bir modeldir. Bu model sayesinde sınıf düzenine olumsuz etki yaratacak durumlar oluşmadan ortadan kaldırılarak etken sorunların etkisiz hale getirilmesidir. Bu modelin etkililiğinde öğretmenin öngörüsünün önemi büyük faktördür. Öğretmenin oluşabilecek sorunları öncesinde kestirebilme algısı ile öğretmenin öğrencisini çok iyi tanınması gerekmektedir. Öğrencisi ile iletişim içinde olduğunda, sorunların kaynağına inerek olası olumsuzlar yaşanmadan duruma müdahale edilmelidir. Model öğretmene sınıf yönetimi anlamında problem ortaya çıkmadan çözülmesi anlamında öğretmene süreçte üst düzey bir yetkinlik sağlar. Fakat; bu yetkinlik içinde öğretmenin üst düzey bir öngörü becerisine sahip olması en önemli kriterdir (Ağaoğlu, 2002).

Önlemsel modelde sınıf yönetiminin amaçlarına ulaşabilmesi için; sınıf içerisindeki düzeni sağlayabilmek adına önlem almak isterken önlemlerin öğrenciyi bunaltacak boyutta değil tam tersi öğrenciye mümkün olduğunca hissettirmeden aldığı tedbirleri uygulayabilmelidir. Eğer; buna dikkat edilmezse, modelimiz olumsuz etki yaratabilir. Çözüm üretmek isterken daha başka sorunlar ortaya çıkartabiliriz. Her zaman öğrenciyi ön planda tutarak, önceliğimiz öğrenci olduğunu düşünerek çözümlere yönelmeliyiz ve bu stratejileri planlayarak uygulama aşamasına geçmeliyiz. Eğitimde plansız devam edilen her süreç hedefe ulaşmadan yarı yolda kalacaktır. O yüzden; öğretmen önlemsel modelde uygulanacak olan tedbir politikaları için de planlama stratejisi uygulamalıdır. Öğretmenin bu modeli kullanabilmesi için; sorunları önceden kestirebilmesi bunun için de öğrenci grubunu çok iyi keşfetmesi, onları çözümleyebilmesi, çok iyi tanıyarak onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmelidir. Ayrıca; öğretmenin bu olası sorunlara daha profesyonelce, daha kapsamlı ve çok boyutlu yaklaşabilmek için farklı bakış açılarına ihtiyacı olacaktır. Böylece; modeli uygularken süreçte hata payını düşürecektir. Önlem alınmasının belirlendiği durumlara müdahale etmeden önce de iyi bir planlama yapabilmek de sınıf yönetimi sürecinin kalitesine olumlu etki edecektir (Uğurlu, 2018).

Bu modelde öğretmenin üst düzey bir öngörü yetenek ve becerisine sahip olması kilit noktadır. Fakat; bu beceri mesleki olgunluk, deneyim de gerektirmektedir. Bu nitelikler ise her bireyde yeterli düzeyde olmayabilir bu durumda bu model işlerlik kazanmada yetersiz kalabilir. Fakat; duruma bu kadar da umutsuz bakmamak gerekir. Çünkü; araştırarak, okuyarak, tecrübe edinerek kendini geliştirebilir. Bu modelde de yetkin hale gelebilir ve hedefler daha ulaşılabilir olur. Zaten öğretmenlik yerinde sayan bir meslek değil, devamlı yolculukta, yolda olmaktır. Bu yolculuk, okuma yolculuğudur. Bu yolda öğrencilerimize örnek olarak, onlara ışık olmaya devam edeceğiz. Çünkü; öğretmen olmak bunu gerektirir. Görev bilinci ile okuma aşkı ruhumuzda birleşecek, aydınlık geleceklere doğru öğrencilerimizle yol alacağız (Yılman, 2006, s. 41).

2.1.9.3. Tepkisel model

Öğretmenin net, tutarlı tavır ve tutumlar sergilemesi tepkisel modelde kilit noktadır. Öğretmenin açık ve net olarak öğrenciye ileteceği mesajları iletebilmesi önemlidir. Öğrenci bu mesajlar doğrultusunda davranışlarını yönetecektir. Ayrıca; öğretmenin farklı zamanlarda aynı duruma aynı tavır ve tutumu sergileyebilmesi öğrencide ikilem oluşturmaması adına çok önemli bir husustur. Öğretmenin davranışları, tepkileri, tutumları, yaklaşımları dengeli bir profil çizmelidir. Bu durum öğrencide güven duygusu yaratacaktır. Tepkisel modelde bu hususlara dikkat edilirse sınıf yönetimi süreçlerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenin iletişim stratejileri konusunda kendini geliştirmesi bir gerekliliktir (Ağaoğlu, 2002).

Bu modelin dezavantajı olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrencinin duygu ve düşüncelerinin önemini geri planda bırakarak disiplin boyutunda kurallara öğrenci uyumunu daha çok ön plana çıkarmasını söyleyebiliriz. Bu modelde, sınıfın disipline edilmiş ve sınıfın ders düzenini bozmayacak düzeyde sorunsuz bir akışta ilerlemesi öğretmen için yeterlidir. Görünürde sağlıklı bir anlayış gibi gözükse de öğrenci ile bütünleşmeyen bir disiplin anlayışı zamanla sınıf ortamında düzensizlikleri doğuracak ve öğrencinin motivasyonuna olumsuz etki edecektir (Demirtaş, 2009, s. 20).

Sadece tepkisel model ağırlıklı bir sınıf yönetimi modeli uygulamak öğrencide bir müddet sonra öğretim sürecinde; sınıf disiplinde, kurallara karşı hissettiği baskıdan dolayı bıkkınlık hissi oluşturabilir. Sürekli bir denetimde olmak hissi öğrencinin özgürlüğüne ket vurur ve bu durumda öğrenci, öğretim sürecinden uzaklaşma meydana gelebilir. Kurallara

içsel bir motivasyonla değil, dışsal motivasyon kaynağı öğretmenin tepkilerinden kurtulmak için bir zorunluluk gereği uygular. Zaman içerisinde okula karşı olumsuz tutum takınmaya sebep olabilir. Öğretmen bu modelde tepkilerinin dozuna ve rutinine dikkat etmeli ve öğrenciye sevgi, saygı çerçevesinde tepkisel modeli uyarlamalıdır. Sınıf yönetiminde ilerleme kaydedebilir (Yaka, 2006, s. 41). Bu yüzden; öğretmen bu modelde tepkilerini daha öğrenci düzeyine uygun, daha sevecen, açıklayıcı ve daha çok öğrenciyi sürece dahil ederek, kendini ifade imkânı tanıyarak öğrenciye gösterdiği değeri yansıtan bir rolde olmalıdır (Başar, 2009, s. 9). Öğrencinin sınıf düzenini bozan davranışlarına öğretmenin verdiği tepkiler ile yönetmeye çalıştığı tepkisel model öğrencide olumsuz etki yapabilir ama öğretmen bu modelde tepkilerin niteliğini olumlu şekilde yansıtarak bu modelin yanı sıra diğer sınıf yönetimi modellerinden de katarak karma bir sınıf yönetimi yaklaşımı geliştirirse, bu süreçte başarılı olarak öğretim süreçlerine devam edebilir (Erdoğan, 2005).

2.1.9.4. Gelişimsel model

Öğrencilerin çok yönlü gelişimsel özelliklerinin ön plana alındığı sınıf yönetimi modelidir. Öğrencilerin yaş grubu özelliklerine göre tasarlanmış bir model olması dolayısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin düzeyine göre yaklaşım sergilemelidir. Ayrıca; her yaş grubunun gelişim alanlarına göre gelişim özelliklerine ayrıntılı olarak hâkim olabilmeli ve öğrencilerin yeterlilik alanlarına göre planlamalarını düzenlemelidir (Akan, 2015). Öğrencilerin düzeyine ve özelliklerine göre yapılamayan planlamalar ve uygulanmayan yaklaşımlar öğrencilerde yetersizlik hissi yaratarak öğretime karşı olumsuz bir tavır kazandırabileceği için öğretmenin bu konuda bilinçli olması bu modeli uygularken aktif ve etkili olması gerekmektedir (Başar, 2009).

Bu modelde öğrencilerin gelişim özelliklerinin yanı sıra öğrenciler arası gelişimsel bireysel farklılıklara da önem verilir. Çünkü; her öğrenci aynı gelişimde ilerlemeyebilir. Planlamalar yapılırken bu hususlar dikkate edilerek, öğrencilerin bireysel gözlem formlarına kaydedilen özellikleri göz önünde bulundurularak süreç ilerletilir ve uygulanır. Öğrencinin hazır olmadığı bir öğrenme sürecine girmesini sağlamak veya öğrenciye gelişim özelliklerinin üzerinde ödevler vermek ancak öğrencinin kendisine olan özgüveninin yitirmesine, başarıma inancını kaybederek, zamanla kendini tamamen başarısız hissedip, eğitim-öğretim sürecinde pes etmesine sebep olabilir. Böylesine hassas bir görev ve sorumluluktur öğretmenlik. Geleceğe ektiğimiz bu tohumlar, bir gün filiz verip yeşerecek umutlar olacaktır. Bunun

bilincinde öğretmenler olarak kendimizi geliştirmeye, okuyan, araştıran, öğrenme yolculuğuna devam eden yetkin bir öğretmen olmayı ödev edinmeliyiz. Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre programlanmış olan etkinlikler ve görevlerde öğrenciler yapabileceklerini fark eder ve yapabileceğini fark ettiğinde daha iyisini başarabilmek için azim gösterir. Öğretim süreçlerine daha istekli katılır. Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmek için motivedir ve kendine güven duygusu ile başarmaya odaklanır. Öğretmenin sınıfındaki öğrenci grubunun gelişim özelliklerini ve bu yaş grubunun özelliklerinin sınıf yönetimi sürecine olumlu aktarımlarını yansıtabilmelidir (Ünal ve Ada, 2000, s. 37).

2.1.9.5. Bütünsel model

İsminden de anlaşılacağı üzere bütünsel model bütün sınıf modellerini bünyesinde toplayan bir geniş bir kapsama sahiptir. Karma sınıf yönetimi modeli de diyebiliriz. Çünkü; bütün sınıf modellerinin özelliklerini karma bir desenle etrafında toplar. Öğretmenin tek bir modelde ilerleyip tekdüze bir model etrafında süregelen bir yaklaşımda ilerlemesi hata payını artıracak gibi bir modelin avantajları kadar dezavantajlarına da sürekli maruz kalmak durumunda kalır. Bu durum öğretim sürecine zarar verir. Her öğretmenin kendi stratejisi ile belirlediği sınıf yönetimi modeli ve kendine has bir öğretmenlik stili vardır. Her öğretmen, sınıf yönetimi modelinde aslında biraz da kendini yansıtır. Bütünsel model öğretim sürecini tek bir paydada ele almaz. Sınıf yönetimini kapsayan tüm paydaşlar yaklaşıma uygun stratejiler izler, planlamalar yapar (Başar, 2009). Bütünsel modeli benimseyen bir öğretmenin, eğitim-öğretim sürecindeki motivasyonu yüksektir. Bu motivasyonu da öğrencilerine yansıtmak için çaba halindedir. Öğrencilerin kişisel, ailevi veya hayatlarındaki birtakım yaşadıkları sorunlarla da ilgilenir. Çünkü; öğrenci yaşadıklarından etkilenir ve bunu davranışları ile dışa yansıtır. Bu yansıtım bazen çocukları olumlu davranışlara sevk edebileceği için öğretmen, öğrencisini dinleyerek, anlayarak, paylaşımlarda bulunur. Derse karşı ilgili ve istekli olan bu öğrenciler, öğretim etkinliklerinde aktif rol alırlar. Öğrenmelerini kendi yaşantıları ile pekiştirir, öğretmeninden kazandıkları beceriler ile ilgili aldıkları dönütler ile motive olurlar. Öğretmen, okul dışı öğretim faaliyetlerine de yer verir. Böylece; öğretim-öğretim süreci sadece dört duvarın içinde süren bir süreç olarak kalmaz. Öğrencilerin merak ve keşfetme duyguları coşturulur. Öğretmen kendi stilinde farklı öğretim teknikleri de tasarlar, planlar ve uygular. Eğitim-öğretim süreci, öğrenciye keşfedilmeye hazır bir dünya sunar. Öğrenciler, her gün heyecanlı bu keşfi yaşamak için okula gelirler. Öğretmen için ise; sınıf yönetimi süreci öğrenciler ile keyifli bir öğretim yolculuğuna

dönüşür. Bütünsel modelde kapsadığı modellerin avantajlarını yüksek düzeyde kullanmayı hedeflerken, dezavantajlarını ise mümkün olduğunca azaltmak amaçlanır. Yani; tepkisel modelin olumsuz etkilerini azaltırken, gelişimsel ve önlemsel modeli yansıtan tutum ve davranışları daha çok ön plana çıkarmayı hedefleyerek sınıf yönetimi modellerinden karma bütünsel bir yaklaşım sergiler (Aktepe, 2005).

2.1.10. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler

Bünyesindeki bütün unsurlar ile etkileşim halinde olup, etkilenme olumlu boyutta sürece yansıyabileceği gibi bazen olumsuz boyutlarda da sürece aksettiği olabilmektedir. Önemli olan bunu anlayarak ve farkına vararak olumsuz etkileri gidermek ve sürece olumlu yansıtabilmektir. O yüzden; bu faktörler hakkında öğretmenlerin çok kapsamlı bilgilere sahip olup, bu alanlarda yetkin olmaları gerekmektedir (Toprakçı, 2013). Sınıf içi faktörler olarak; öğretmen, öğrenci, sınıfın fiziksel ortamını bu kapsama alabiliriz. Sınıf dışı faktörler olarak da okul, aile, çevreyi değerlendirebiliriz. Bu faktörlerin sınıf yönetimi süreçlerine etkileri ve yansımalarını anlayarak, öğretim sürecine indirgeyerek eğitsel süreçlerden daha fazla verim elde edip, hedeflerimize daha yakın bir boyutta eğitim çıktılarını ulaşabiliriz.

2.1.10.1. Sınıf içi faktörler

Öğretmen bir bahçıvan gibidir. Bahçesindeki çiçeklerin nelere ihtiyacı olduğunu, hangi bakımların yapılması gerektiği, hangi şartların ona daha iyi geleceğini çok iyi bilir. Bazı çiçeklerin çok suya, bazısının güneşe, bazısının gölgeye, bazısının ilgiye ihtiyacı vardır. Öğretmen de tıpkı bahçesindeki çiçekleri özenle yetiştiren bir bahçıvan gibidir. Ve iyi bir bahçıvan bahçesindeki tüm bitkileri bilir ve hangi noktada bakım yapılması gerektiği konusunda uzmandır. Öğretmen de tıpkı bir bahçıvan gibi her öğrencisinin hangi özellikleri olduğunu, ona nasıl bir öğretme stili uygulaması gerektiğini, onun hangi yaklaşımla dikkatini çekebileceğini çok iyi bilir. Öğretme yolculuğuna bu anlayışla yola çıktığında, öğretme sürecinde öğrenciler öğretim etkinlikleri ile meşgul ve aktif olacak, sınıfta olumsuz etki yapacak durumundaki davranışların nicelik ve niteliği azalarak zamanla yok olacaktır. Çünkü; öğrencinin dikkati onu özenle yetiştiren bahçıvanında yani öğretmenindedir. Öğretmenin alanında yetkin olması, öğretim süreçlerine ve öğrencileri ile olan iletişimine bu yeterliliklerini aktarabilmesi de sınıf yönetimi sürecinin başarısında etkindir. Öğretmenin

davranışa yönetimi konusunda da stratejileri olmalı sınıf içerisinde kritik davranışların yönetiminde öğrenciyi motive edecek bir üslup ve teknikleri kullanarak, öğrenciyi öğretim sürecine kazandırabilmelidir. Bunun sağlanmasında öğretmenin kişisel özellikleri de bir faktördür. Öğretmenin sabırlı, sakin, tutarlı, sevgi ve saygı yaklaşımli karakteristik özellikleri öğrenci ile kuracağı iletişim dilinin niteliği sınıftaki olumsuz nitelik oluşturabilecek davranışların yönetiminde öğretmene ve öğrenciye katkı sağlayacaktır (Bergin ve Bergin, 1999).

Bazı durumlarda öğretmenin kendi stilinde öğretim teknikleri de geliştirebilecek nitelik, yaratıcılığa sahip olması gerekecektir. Çünkü; öğrencinin ilgisini çekmek, ona hitap edecek teknikte içerikleri sunmak, öğrenciyi aktif olarak sürece dahil edebilmek adına teknikler çok önemlidir. Bunu yapacak olan öğretmen kendini çok iyi geliştirerek sınıf yönetimi sürecinde öğrencinin başrolü olabilmelidir (Demirel, 1994, s. 113).

Öğretmenin her bir öğrencisini çok iyi tanıyabilmesi, anlayabilmesi, çözümleyebilmesi gerekmektedir. Bu sınıf yönetimi sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için bir gerekliliktir. Fakat; öğrenci sayılarının fazla olduğu durumları düşünürsek, öğretmen bu noktada bu dezavantajı en aza indirgeyebilmek adına öğrenciyi tanıma tekniklerine sıkça sınıfında yer vererek bu süreci hızlandırabilir. Örneğin; kendimi anlatıyorum, en çok neyi severim? veya scamper tekniklerine yer vererek öğrencisinin duygu ve düşünce stilleri hakkında fikir edinebilir. Bir diğeri ise öğrenme, öğrencinin ailesi ile iletişim halinde olarak, çocuğu en iyi tanıyan bireylerden öğrencisini yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Öğrencisini iyi tanıyan bir öğretmenin sınıf yönetimi süreci de keyifli geçer. Öğretmen için keyifli olan süreç öğrenci için de öyle olacaktır (Aktepe, 2005).

Öğrencilerin ilgilerinin ders etkinliklerinde olabilmesi için, derste kullanılan materyalin çeşidi, özellikleri, öğrencilerin ilgilerine uygun, öğrenciye uygulama yaparken de çok yönlü öğrenme imkânı verebilmesi gerekmektedir. Öğretmenler mümkün olduğunca öğrenme materyallerini kendileri hazırlayabilmelidir. Çünkü; öğrencisine uygun en uygun materyali öğrencisinin gelişim özelliklerini tanıyan öğretmen en iyi tasarlar. Hazır materyaller bazen konunun özelliklerine ve öğrenci grubunun özelliklerine uygun olmayabilir. Örneğin; öğretmenin iç organlarımız konusunu öğretirken kendisinin hazırladığı organları cırt cırt yardımıyla sök tak şeklinde kullanılabilir hale getirir. Materyalin dikkat çekici renk, aslına uygun yansıtacak görseller kullanması önemlidir. Öğretmen materyal üzerinde dersini etkileşimli olarak anlattıktan sonra öğrencilere de materyal üzerinde uygulamalar yaptırılır. Etkinlik sonrası her öğrenciye kendi organ önlüğünü derste tasarlatır. Öğrenilenlerin

pekiştirilerek kalıcı öğrenme hedefi gerçekleştirilmiş olur. Öğrenci öğrenme faaliyetleri ile meşguldür (Sadık, 2002).

Öğretmen öğrencileri ilgili aile ile öğrenci gelişimi hakkında paylaşımlar yapabilmeli aynı zamanda çocuk hakkında aileden bilgi alarak aile ile koordinasyon halinde eğitim etkinliklerini yürütür. Okulda öğrenilenlerin evde devamlılığının sağlanmasına ve pekiştirilmesi için ise; aile ve çocuğun kaliteli zaman geçirerek birlikte yapabilecekleri faaliyet ödevleri verebilir. Aile çocuğunun öğrenme sürecine destek olur ve eğitim yolculuğunda onun yanında yer alır. Eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları kendini gösterecektir. Aileyi ve öğrenciyi bu konuda rehberlik edecek olan öğretmen ise aile eğitimi konusunda bilinçlenmeli, zamana zaman aileleri bilinçlendirmek adına ailelerin ihtiyaç duyduğu konularda bilgilendirme toplantıları yapmalıdır. Eğitimin aslında ilk başladığı yer aile faktörüne yapılan bu dokunuşların eğitimin devam ettiği okula yansımaları, kazanımları öğretim sürecindeki öğrenci başarısını taçlandıracaktır (Seferoğlu, 2001).

Öğrenciler ilgileri ve becerileri doğrultusunda eğitim sürecine yön verebilmelidir (Özbay, 2004, s. 131). Öğretmenin kendi mesleki olgunluğunun, donanımının gelişimi için eksiklik duyduğu veya geliştirmek istediği alanlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerine sıklıkla katılmalıdır. Bu eğitimlerden edindiği kazanımlar sınıf yönetimi süreci ve öğretim süreçlerinde öğrencilerine ve öğretmene farklı kapılar açacaktır. Öğretmen öğrencinin rol modelidir. Öğretmenin üslubu, kullandığı nezaket sözcükleri, konuşma stili, konuşurken sergilediği hal ve hareketleri, öğrencisine yaklaşımı, sempatik, samimi halleri mizaç özellikleri öğrencinin kadrajındadır. Öğretmen kişisel niteliklerini ne kadar olumlu yönde geliştirirse öğrencilere de bu aksedecektir (İlgar, 2005).

Öğrenciler, öğrenim etkinlikleri sürecinde kendini sürecin içinde bulamamaları yani aktif öğrenme etkinliklerine katılma fırsatı bulamamaları ve sürecin ilgilerini çekmemesi ile zamanla derslerde ders dışı faaliyetlerle ilgilenerek ders düzenimi bozabiliyorlar. Öğretmenin bu süreçte rolü büyüktür. Öğrenciyi merkeze alarak öğretim sürecini öğrenciyle birlikte yürütmeli, dersler sırasında öğretmende aktif olmalı, öğrencilerde zamanla bıkkınlık yaratacak olan düz anlatım tekniklerini çoğunlukla tercih etmemelidir. Bunun için derslerdeki kavram ve bağıntıları anlatan materyaller tasarlayarak, uygulamalı öğretme etkinliklerine yer vermeli, sürecin yönetiminde öğrenciyi de pay vermelidir (Okutan, 2005).

Öğrencinin öğretim faaliyetlerine ve öğretmene dikkatini verebilmesi, ders dışı sınıf düzenini bozucu etkinliklerle ilgilenmemesi için öğrenci güdülenmesinin yeterli düzeyde

olması gerekmektedir. Öğrencinin ilgisini çekmeyen, motive olmadığı bir süreçte yer alması ve kazanımlar elde etmesi mümkün değildir. Daha öğretim etkinlikleri başlamadan önce öğrencinin motivasyonu ve dikkati sürece çekilmelidir. Öğrenci motivasyonunu sağlamak ise; öğretmenin etkinliklerini daha hayatın içinden, sınıf dışı ortamlarda da öğretim imkânı sunarak, öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı tekniklere yere vererek sağlamaya çalışabilir. Böylece; sürece daha dahil olan öğrenciler öğrendiklerini deneyimleyerek pekiştirir, öğretmenden aldıkları dönütlerle motive olur, başarmanın özgüvenini yaşayarak öğretim süreçlerine daha istekli katılım sağlarlar (Sadık, 2002).

Öğrencilerde meydana gelen yetersizlik hissi ve öğretim sürecinde başarısızlık hissederek süreci tamamlamadan pes edip öğretim sürecini yarıda bırakmaktadır. Öğrencinin bu durumu yaşamasının sebebi yeterli alt yapıya sahip olmaması, o etkinlikler için gerekli hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmamasıdır. Öğrencinin düzeyine uygun gelmeyen etkinlikler nitelik olarak kaliteli olsa dahi, öğrenci sınıf düzeni bozucu faaliyetlere yönelebilecektir (Celep, 2002). Öğrencilerin nitelikleri, sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasındadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına, ifade becerilerine sahip olması, gelişimsel özellikleri önemlidir (Akan, 2011).

Sınıfın fiziksel olarak yeterliliklere sahip olması, sınıf yönetimi sürecinde etkindir. Sınıfın öğrenci potansiyeli ile doğru orantılı yeterli bir büyüklüğe sahip olması gerekmektedir. Ders süresi boyunca sınıfın öğrenci yoğunluğu dolayısı ile oksijen azalmaktadır. Sınıf içindeki oksijen azaldıkça zamanla öğrencilerde fizyolojik olumsuz etkilere sahip olabilecektir. Bu durum da ders sırasında ilginin dağılmasına sebep olur. Bu yüzden; sınıflar teneffüs araları süresince kısa süreli de olsa muhakkak havalandırılmalıdır (Karakütük ve Tunç, 2004).

Sınıfın ışık ve aydınlatması, öğrencilerin okuma faaliyetlerine engel olacak düzeyde fazla veya az olmamalıdır. Aksi durumda; öğrencinin ders etkinliklerini takip etmesini olumsuz etkiler. Sınıf sıcaklığının az veya fazla olması da öğrencinin dikkatini fizyolojik ihtiyaçların vermesi dolayısı ile derse ilgi yok denecek kadar azalacaktır. Bu hususlara dikkat edilmeli, ders öncesi, kontroller muhakkak yapılmalıdır (İlgar, 2005). Sınıfın oturma düzenini öğretmen ders düzenine bozmayacak bir plan ve programda düzenlemeli ve olumsuz etkiler gözlemlendiğinde güncellemeler yapılmalıdır. Sınıf içerisinde öğrencinin dikkatini dağıtacak nesne, ders dışı görsel vb. materyallerin ortamdan uzaklaştırılması gerekmektedir. Sınıf içerisinde gürültüye veya dikkati dağıtacak boyutta sesler ortamdan uzaklaştırılmalıdır. Böylece öğrenci dikkatini öğretmene ve öğretim materyallerine odaklayabilecektir (Çakmak, 2003).

2.1.10.2. Sınıf dışı faktörler

Öğrencinin okulda kendini güvende ve mutlu hissetmesi öğrencinin sınıf içerisindeki davranışlarına yansiyacaktır. Kendini tehdit altında hisseden öğrenci gergin ve huzursuzdur. Böyle bir durumda mutsuzluğunu davranışları ile dışa vuracaktır. Arkadaşları ile iletişimi bozularak, öğretmenine odaklanamayacaktır. O yüzden; okul yönetiminin öğrencilerine okulda güvende oldukları hissini yaşatmalıdır. Okul yöneticisinin tutumlarının bütün okul bünyesinde yansımaları gözlemlenecektir. Öğretmenlerine güven hissi veren aynı zamanda görev bilinci konusunda örnek olan bir lider, görev ve sorumluluklar konusunda hassasiyeti aşilayarak okul düzeninde akılcı bir disiplin sağlayabilmelidir. Okuldaki iklim sınıf iklimine aynı oranda yansiyacaktır. Öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesini, sınıf içi öğretim yaşantılarının yanı sıra okul içerisindeki kurallar ve uygulanan genel eğitim anlayışı da etkiler (Özdemir, 2002).

Okul idarecileri öğretmenlerine gereksiz sürekli bir denetim hissi yaşatırsa; bu durum öğretilmende bir gerginlik yaratacaktır, öğretim süreçlerindeki motivasyona ve öğretmenin sınıf yönetimine yansiyacaktır. Okul yönetiminin yönetim ve denetim anlayışı sınıf ortamındaki öğretilme bu şekilde olumsuz etki yaratabilecektir. Okul yönetimi denetim hissini öğretmenini baskıcı olarak yansıtmamalıdır. Okul idaresi açık ve net ifadeler ile iletişim kurmalıdır. Öğretim görevlileri ile kurmuş olduğu iletişimde öğretmeni suçlayıcı, kişiliği zedeleyici tutum ve tavırlara girmemelidir. Bu tür davranışlar okul içerisindeki iletişim ve etkileşim süreçlerine olumsuz yansiyacaktır. O yüzden, öğrencilerin dikkatini çekebilecek görseller kullanılmalıdır. Öğrencinin teneffüs ve diğer ders etkinliklerinde kaliteli zaman geçirebilmeleri için sosyal-kültürel faaliyet alanları yaratmalı, öğrencilere sportif faaliyetler yapabilme fırsatları sunabilmelidir. Okulun fiziksel donanım ve yeterliklere sahip olması için gerekli çalışmaları yapmalıdır. Çünkü; öğrenciler bu faaliyetler ile derslere daha adapte ve motive olarak öğretim süreçlerinden daha iyi verim alabileceklerdir (Başar, 2009).

Okul yöneticisinin demokratik tavırlar sergileyerek okulda bulunan tüm öğelerin, onların görüş ve önerilerini dinleyerek okulu ilgilendiren önemli kararlarda fikir birliği içerisinde hareket etmeye önem veren bir yönetimde öğretmen kendini daha özgür ve değerli hissedecek, daha sağlıklı iletişim çatısında altında görevini daha huzurla ve motive bir şekilde odaklanacaktır. Diğer bir tutumda ise; baskıcı bir stil görüyoruz. Okul idaresi

öğretmeni denetim hissi yaşatarak ve suçlayıcı, hata arayarak sorgulama halinde olması öğretmeni bunaltır ve bu gergin ruh halini öğretim sürecine, öğrencilerine yansıtır. Bir diğer stilde ise serbest bir yönetim tarzı vardır. Bu durumda ise; öğretmenler zamanla görev ve sorumluluk bilincinden uzaklaşabilir. Okul içerisinde belli bir disiplinsizlik ve düzensizlik hakimdir. Öğretim süreçlerine olumsuz yansır. Okul içerisinde uyulmayan kurallar ve takip edilmeyen görevler zamanla sınıf ortamına da yansır. Bu durum da, öğrenci başarısızlığını tetikler (Kılbaş, 2006).

Çocuğun hayata ilk merhaba dediği yer ailesinin kucağıdır. Ve bütün hayatını etkileyecek olan kişiliğinin gelişiminde büyük etkiye sahiptir. Ailesi çocuğu adeta bir kil hamuru gibi şekil verecektir. Ailenin tutumları yani ebeveynlik stilleri çocuğun kişilik gelişiminde etkindir. Örneğin; aşırı izin verici bir aile tutumu çocuğu kural tanımayan bir kişiliğe sürükleyecek, kurallara uyumunu zorlaştıracaktır. Sınıftaki otorite olan öğretmene karşı tepkili olacaktır. Çünkü; hayatı boyunca kurallar hayatında olmamıştır. Okul yaşı geldiğinde ise; kurallı ortamlara girdiğinde sürekli kontrolsüz davranışlar sergileyecektir. Bu da sınıf yönetimi sürecinde öğretmene ve sınıf iklimine olumsuz yansıyacaktır. Baskıcı aile ortamından büyüyen çocuklar, korku, kaygı, stres ruh hallerinden dolayı bu tutumlarını öğrenme etkinliklerine karşı da sergileyeceklerdir. Bu aile tutumunda çocuğun kendini ifade etmesine fırsat tanınmadığı için kendini ifade becerilerinde eksiklik vardır ve çekingen davranışlarından dolayı derslerde aktif katılım gösteremezler. İlgisiz aile tutumu ile büyüyen çocukların fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığı için bu karmaşık duygu durumlarının davranışlarına yansımaları sınıf düzenini bozucu etki yapabilecektir. Demokratik aile bilinci ile yetişmiş, duygu ve düşüncelerini sorgulayabilen, eleştirebilen, özgürce kendini ifade edebilen yeterliliklere sahiptir. Sınıf yönetimi sistemine en çok uyum sağlayan çocuklar bu tür ailelerde yetişen çocuklardır. Gördüğümüz gibi, aile faktörü sınıf yönetimini etkileyen en önemli faktörlerdendir (Celep, 2008).

Aile içerisinde yaşana iletişim sorunları, aile içi şiddet, ailevi travmatik durumlardan çocuklar psikolojik olarak etkilenirler. Hatta; bu etkiler hayatları boyunca hep onlarla kalır ve tüm hayatlarını olumsuz etki etmeye devam eder. Çocuğun yaşadığı bu travmatik durumlar, çocuğu hırçın ve saldırgan davranışlara yöneltebileceği gibi içekapanık ruh haline de sürükleyebilir. Her iki durumda da çocuk öğretim etkinliklerine uyum sağlayamaz ve sınıf yönetimi sürecine de uyum sağlayamaz. Çocuk gözlemlediğini yapacaktır. Aile içerisinde sevgiyi, saygıyı, ifade özgürlüğünü tanıyan çocuk bu tarz davranışlar gerçekleştirecektir. Örneğin; aile üyelerinin kitap okuduğu bir ortamda, aile kitap okuma eyleminde çocuğuna

örnek olmuştur. Fakat; okumayan bir ailede sadece sözel olarak çocuğa oku denmesi, eylemsel olarak örnek olunmadığı için anlamsız olacaktır. Aile içindeki yaşanan her durum ve aile üyelerinin çocuğa verdikleri her tepkinin çocukta yansımaları sınıf yönetimi sürecinde görülecektir (İlgar, 2005).

Aile içerisinde yaşanan ayrılık sürecinde ve öncesinde yaşana tüm durumlar çocukların şahit olabileceği olumsuz boyutlar yer alabiliyor. Veya ayrılmış olan ebeveynlerden birinin uzun süreli aileden uzaklaşması, çocukta aile üyesinin kaybı ile eşdeğer duygular yaşatmaktadır. Bu çocuklar için çok ağır bir duygusal travmadır. Tüm bu yaşana olumsuzluklar bir süre sonra çocuğun davranışlarında dışavurumu da olumsuz olacak ve öğretim sürecinde motive bir öğrenme süreci yaşamasını beklemek sadece beklenti boyutunda kalır. Çünkü; çocuk, ruhsal olarak ders odak noktasında değildir. Çocuğun aile içindeki yaşadığı özel durumlardan öğretmen de haberdar olabilmelidir. Yaşantılarından kaynaklanan olumsuz durumların sınıf ortamına olumsuz yansımalarının etkisini azaltılması için öğretmenin desteği de önemlidir. Öğretmen de okul rehberlik biriminden destek alarak öğrenci ve aile ile iletişim kurmasını sağlamalıdır (Başar, 2009).

Çocuk yaşadığı sosyal çevrenin içerisinde toplumsal değerleri, kültürel birikimleri özümser. Bu kazanımlar olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz boyutta da olabilecektir. Bu da sınıf yönetimi sürecine olumlu veya olumsuz olarak yansıyacaktır (Kıncal, 2006). İçerisinde yaşadığı sosyal çevrede sorunları yoğunlukta ise bu sorunlar çocuklara ve sınıf ortamına akseder. Örneğin; hırsızlık gibi kötü bir davranışı gözlemleyen çocuk, bu olumsuz davranışı öğrenmiş olduğu için, sınıfta bu kötü davranışı sergileyebilmesi muhtemeldir. Sosyo-ekonomik durumu iyi düzeyde olmayan bir çocuk fiziksel ihtiyaçlarının yeterli karşılanamaması dolayısı ile sınıfta derslere ve öğretmene odaklanması beklenemez (Celep, 2008).

Çocukların sergilediği her davranışın altında yer alan bir çevre unsuru bulunmaktadır. Çünkü; çocuk yaşadığını, gördüğünü yapar ve yaşatır. O yüzden; çevre, çocuğun davranışlarının niteliğinde belirleyici rol oynar. Olumsuz çevre koşulları ve şartlarının bu olumsuz etkileri öğretim süreçlerine de yansımaktadır (Güleryüz, 2005). İçinde yaşanan toplumun kültürünün dolayısı ile çocuğun kültürel ve sosyal değerlerden etkilenme alanı genişlemiştir. O yüzden; aileler çocuklarının bilişim ağlarındaki eylemlerini kontrol etmeli ve güvenlik tedbirlerini almalıdırlar. Örneğin; sosyal ağlarda şiddet içerikli faaliyet paylaşımlarının etkisinde kalan çocuk bu durumdan etkilenerek şiddet içerikli davranışları okulda ve sınıf içerisinde yoğun biçimde uygulayabilecektir. Bu da akran zorbalığı gibi sınıf

iklimine olumsuz etki eden olumsuz durumlara davetiye çıkaracaktır. Öğrenciler ve aileler bu konuda bilinçlenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda okul eğitici bir misyon üstlenmelidir (İlgar, 2005).

2.1.11. Sınıf yönetiminin boyutları

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına hâkim yeterliliklere sahip olması bu süreçte başarılı olmasının en birincil şartlarındandır. Bu becerilerin gelişimi doğrultusunda öğretmen sınıfının kontrolünde, öğretme faaliyetlerinde aktif olacaktır (Okçu ve Epçaçan, 2013). Bu boyutlarını 5 farklı açıdan literatürümüz ışığında ele alacağız. Bunlar; sınıfın fiziksel olarak düzenlenip, etkinliklerinin uygulanması sırasında zamanın belli bir sistematiğe ilerlemesinin düzenlenmesi, sınıf içerisindeki iletişim düzenlemelerinde ise öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin artırılması, öğrenci davranışlarının düzenlemeleri boyutlarıdır. Tüm bu boyutlar sınıf yönetiminin kalitesinde belirleyici olan unsurlardır (Arslan, 2017).

2.1.11.1. Sınıf içi fiziksel düzen

Sınıfın öğrencinin öğretim etkinliklerini yapabilmesine imkân tanıyacak yeterliliklere olması gerekmektedir. Sınıfın yeterli bir alana sahip olabilmesi, ısı, ışık, renk, sınıfta buluna eğitsel malzeme ve mobilyalarının belli bir düzende yerleşimi, öğrencilerin hareket alanını kısıtlayan unsurların yokluğu, sınıftaki öğrencilerin eğitim-öğretimi aksatmayacak bir düzende sıralanmış bir oturma düzeninin olması gibi öğelerden oluşmaktadır. Sınıfın görsel açıdan da karmaşık ve düzensiz gözükmesi de öğrenciye olumsuz etki edecek bir faktördür. Oysaki; sınıfın duvar ve panolarının içerik ve düzeni, öğrencinin de bu noktada öğretim etkinliklerine sevk edecektir. Duvarları kirli ve öğrenciler tarafından zarar görmüş bir görselde olması öğrenciye bu durumu zamanla normalleştirerek sınıfının ve yaşadığı ortamların düzen ve temizliği için yapılması gerekenler konusunda ihmale sürükleyecektir. Bu edindiği yanlış kanıyı günlük yaşantısına da uygulayacaktır. Yani; sınıf yaşantımıza nasıl çevre ve aile faktörü etki ediyorsa aslında sınıfta edindiğimiz deneyimler de günlük yaşamımıza etki etmektedir. Zincirleme bir etkinin olduğu bu sistemde her boyutta düzenlemeleri özenle gerçekleştirerek öğrencilerimizin hayatlarına güzel izler bırakmalıyız (Başar, 2009).

Sınıfın fiziksel düzenlemesinde öğretmenle birlikte öğrencinin de görev alması, öğrencinin bu süreçlerde görev ve sorumluluk alması, öğrenciye sınıfın fiziksel düzen ve temizliği konusunda özenli ve dikkatli olmasını sağlayacaktır. Örneğin; öğretmen sınıfın kitap merkezi için görselleri için duvara boyamalar yapıyorsa öğrenciye de görev vererek paylaşımda bulunabilir. Sınıf kitaplığında bulunan kitapları birlikte düzenleyebilirler. Öğrenciler günlük sınıf görevlisi uygulaması ile sınıfın düzen ve temizliğinden görevli olabilirler. Böylece; hem çocuklarda görev ve sorumluluk bilinci gelişecek, hem de sınıf düzeni konusunda öğrencide hassasiyet oluşacak, sınıf daha düzenli bir görünüme kavuşarak öğrencilerin ve öğretmenin kendini daha mutlu hissettiği bir eğitim ortamında paylaşım yapabileceklerdir. Sadece sınıf ortamında değil günlük hayatımızda da yaşadığımız ortamın düzeninin, temizliğinin, renklerinin etkileri yok sayılamaz. Bu etkiler ortamın özelliklerine göre olumlu ve olumsuz düzeyde olabilmektedir. Öğrencilerden de bunun olumlu etkileri yaşamaları için öğretmenin bu süreçte sınıf yeterlilik ve görsel açıdan öğrenciye hitap etmesini sağlamalıdır. Sınıfını görsel açıdan güzel ve öğrencileri için ilgi çekici hale getirerek sınıfının düzenleyen, fiziki yeterlilikleri sınıfında üst noktaya taşıyan bir öğretmen, öğretim sürecinde emeklerinin meyvelerini toplayacaktır (Erden, 2008). Temiz ve ferah bir ortamın sınıf ortamında muhakkak sağlanması gerekmektedir. Okul idaresi de okulun temizlik personeline bu konuda hassasiyet aşılamalıdır. Ayrıca; sınıfın fiziksel olarak yeterli, hale getirilmesi sürecinde öğretmene destek olan bir model konumunda yer almalıdır. Öğretmenin desteklenmediği bir sınıf yönetimi sürecinde öğretmen motivasyonun ve sürece adaptasyonunu kaybedebilir. Öğretmen mutlu ve kendine ne kadar güvenerek, inanarak eğitime odaklanırsa bu azim, çaba, uyum öğrenciye de yansıyacaktır (Aydın, 2013).

2.1.11.2. Öğretimin yönetilmesi

Belirli bir plan dahilinde ilerlemeyen bir süreçte, gerçekleştirmek istediklerimiz belirli bir sıralama ve sistematikte programlanmadığı için karmaşa içerisinde hedeflerden uzaklaşılacak ve gerçekleştirilemeyen amaçlar, yarım bırakılan bir çalışma, boşa giden emekler, hayal kırıklığı ve sizi başarısız kılan bir sürecin sonunda pes edebilirsiniz. Oysaki; yapılacak olanlar hedef doğrultusunda belirli bir plan dahilinde programlanmış olarak süreç adım adım içerik düzenlemesi hem öğrenciler hem öğretmen açısından keyifli olacak ve hedeflenen kazanım elde edimleriyle de süreç sonlandırılacaktır. Plan ve program hazırlama sürecinde, öğretmen bu anlamda mesleki yeterlilikleri sağlayabilmelidir. Planlama yapabilen öğretmen, öğretim süreçlerinde ne yapacağını bilincinde olduğu için

süreç içinde aktif olacaktır. Süreçlerin ayrıntılı olarak planlanması, her ayrıntının özenle programlanması süreç içerisinde ortaya çıkabilecek aksaklıkları önleyerek, öğretim faaliyetleri sırasındaki akıcılığı bozmayacaktır (Başar, 2009).

Öğretim süreci içerik düzenlemesi ilkelerine hâkim olunmalıdır. İçerik öğrencilerin anlayabileceği bir sistemde düzenlenmeli, karmaşacak uzak bir şekilde öğrencinin bildiklerinden hareket ederek bilmediklerine doğru bir sıralama izlenmelidir. Öğrencinin günlük yaşamla ilgili yaşantılarını içerik sürecine aktarabilmeli, gündelik yaşamadan örnekler sunabilmeli, günlük yaşamdan deneyimler elde edebilmesine fırsatlar sunabilmelidir. Öğrenilecek olanlar basitten karmaşığa doğru ilerleyerek öğrenciyi sürecin içerisine doğru çekmelidir. Ayrıca; öğretim etkinlikleri düzenlenirken etkinlikler arasında aktif-pasif dengesine dikkat edilmelidir. Yani; öğrencinin sadece oturarak ders süresi boyunca dersi dinlemesini değil de 15-20 dakikalık aralıklarla aktif etkinliğe yönelimini, gerçekleştirerek öğrencinin ilgi ve dikkati canlı tutulmalıdır (Demirel, 1999, s. 54). Öğretmenin plan-program yeterlilikleri, özellikleri, niteliklerine göre programlama yapmasıdır. Öğrencisini iyi tanıyarak süreci planlamalıdır. Öğretilecek olan konunun içeriğine göre de materyaller değişecektir. Bazı içerikler uygulamaya daha dönük olacak, bazıları ders dışı ortamlarda öğretim süreçlerini gerçekleştirmeyi gerektirecektir, bazı etkinliklerde programlanması gereken gezi ve sosyal kültürel faaliyetlerin planlamaya eklenmesi gerekecektir (Yılman, 2006, s. 46).

2.1.11.3. Sınıfta zamanın yönetilmesi

Sınıf yönetiminin bu boyutunda ise; sınıf içerisinde geçirilen vaktin kaliteli zaman olabilmesidir. Bunun için, öğretmenin zamanını ders süresi boyunca yapılacak olan faaliyetlere göre bir zaman planlaması yapmış olması gerekmektedir. Bu zaman planlamasının bölümleri ise; öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekme, öğretim etkinliklerini uygulama, etkinlik değerlendirme aşamalarının belli bir zaman dilimine sığdırabilmesidir. Eğer zaman planlaması yapılmaz ise; belki dersin içeriğine bile geçmeden süreç karmaşa içerisinde ilerleyerek ders süresi bitebilecektir. Bu durum birçok öğretmenin başına gelmiş, yaşanmış bir durumdur. Derse dikkat çekme ve ilgi toplama aşamasında öğretmenin yöntemi, materyalleri ve dikkat çekme becerilerinin niteliği ne kadar iyi olursa öğrencinin sürece dahil olması o kadar hızla gerçekleşecek. Ders içeriğine geçiş süresi kısılacaktır. Böylece; zaman yönetimi süreci kontrollü ilerleyecektir (Başar, 2009).

Ders başladıktan sonra ders dışı faaliyetlerle ilgilenerek ders düzenini bozucu davranışlar sergilenmesi sık sık dersin bölünerek ilgi ve dikkatin dağılmasına sebep olacak ve öğretmenin bu süreçte öğrencilerin dikkatini toplamaya çalışarak ders düzenindeki akıcılık da bozulacaktır. Bunun için; öğretmenin öğrencileri ile etkili iletişim kurarak öğretimin başlangıç aşamalarında kurallara uyum süreçlerini baştan sağlaması ve istenmeyen davranışların nedenleri konusunda çalışmalar yaparak bu olumsuzlukları öğretim sürecinden uzaklaştırarak zamanın daha etkili olarak kullanımı konusunda ilerleme sağlamış olacaktır (Ekici, 2002, s. 47).

2.1.11.4. Öğrenci davranışlarının yönetilmesi

Öğrencilerin davranışlarını kontrol edebilmesi için içsel bir denetim mekanizması ile kendilerini yönetebilmelerini gerektirir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarına yönelik gösterdiği tutarlı tutumlar ve tepkiler önem arz eder. Öğretmenin aynı davranışa verdiği farklı tepkiler öğrencide karmaşa oluşturacaktır. Bu noktada öğretmenin öğrenciler arasında eşitlik ilkesini de koruyabilmesi gerekmektedir. Örneğin; aynı olumsuz davranış yapan iki öğrenci öğretmenden farklı tepkiler alıyorsa öğrencide davranışın niteliği ile ilgili netlik ortadan kalkacak ve öğrencide soru işareti oluşturarak, olumsuz davranışın tekrarını tetikleyecektir. Bu da sınıf içerisindeki sınıf yönetimi düzeninin bozulmasına ve istenmeyen davranışların sıklığının artmasına sebep olacaktır. Sınıf kurallarının uygulama aşamasında öğretmen kontrol görevini öğrencilere olumlu tepkiler yansıtılmalıdır (Başar, 2009).

Sınıf kurallarının öğrencilerin içselleştirebilmesi için; kurallar oluşum aşamasında demokratik süreçler işe koşulmalıdır. Öğrencilerin fikirlerine değer verilerek oluşturulan kurallar bütünü öğrenci tarafından daha çok benimsenerek uyum sağlaması daha kolay olacaktır. Davranışların yönetim becerileri konusunda yeterlilik kazanmak belli bir deneyim gerektirir. Öğrenci davranışlarının altında yatan sebepleri anlayabilmek de davranış düzenlemesi boyutunun kilit noktasıdır (Sarıtış, 2005, s. 36).

Sınıf kuralların benimsetilmesi ve oluşturulması aşamasında öğretmenin rolü önemlidir. İlk olarak, öğrencinin anlayabileceği sadelikte ifade edilerek mümkün olduğunca görsellerle desteklenmiş ve yazılı bir pano görseli ile sınıf kuralları panosu hazırlanmalıdır. Yerlere çöp atmayarak, sıraların üzeri çizilmemelidir, kuralı tek bir madde içerisinde yer almamalıdır. Bu öğrenci de bir karmaşa oluşturarak aynı anda verilmiş olan iki kurala da uyumunu

olumsuz etkileyecektir. Kuralların öğretimi aşamasında özellikle ilk öğrenme zamanlarında, olumlu yönde uygulanan her kural simgesel pekiştireçler aracılığı ile ödüllendirilmelidir. Pekiştireçler davranışın gözlemlendikten hemen sonra yapılması, olumlu davranışın tekrarını sağlayacaktır. Olumsuz uyum süreci gözlemlendiğinde öğrenciye geri dönütler verilerek davranışın olumlu boyutta uygulanabilmesi için öğrenci desteklenmelidir. Kurallara uyum sağlama sürecinde yönetim ve denetim sadece öğretmende olmamalı, öğretmen bu yetkisini öğrenci ile paylaşmalıdır. Örneğin; öğrencileri sınıf görevlileri yaparak, sınıfın kontrolü ve denetimi konusunda görevlendirmeler yapabilir. Bu öğrencinin kendini içsel bir denetimle kontrol etmesini ve öz güven duygu gelişimini sağlayacaktır. Ayrıca; öğretmen sınıf kuralları ile ilgili öğretim etkinlikleri düzenleyebilir. Örneğin; sıra olma oyunu, kurallara ve düzene uyum ve saygı ile ilgili hikâye etkinliklerine yer verebilir. Böylece; kuralların öğretimi çok yönlü, çözüm odaklı desteklenmiş olacaktır (Yeşilyaprak, 2008, s. 84).

2.1.11.5. Sınıf yönetiminde ilişki düzenlemeleri

Sınıf ortamının belli bir sistemde ilerleyebilmesi için belirli bir kurallar sistematiği olmalıdır ve öğrencilerin buna uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Sınıf içerisindeki, ilişkilerin düzenlenmesi bu kurallar sayesinde mümkün olacaktır. Öğretmen-öğrenci iletişimini, öğrenci-öğrenci iletişiminde rehber niteliği taşıyan bir misyondadır (Başar, 2009). Öğretmen ile öğrenci iletişiminde kullandıkları iletişim dilinin sade, açık bir biçimde anlatılmak isteneni ifade edecek nitelikte, karşıdaki bireyin anlayabileceği düzeyde empatik bir yaklaşımla duygu ve düşünceler aktarılmalıdır. Yanlış anlaşılmalara sebebiyet verildiğinde, iletişimde kopukluklara sebep olacaktır. Öğretmenin tutum ve davranışlarının içten, saygı ve sevgi temelli olması da önemlidir. Öğretmen tarafından katı bir tutuma öğrenci her zaman bir duvar koyacaktır. O duvar, öğretime görünmez bir engel olacaktır. Eğitimde iletişim duvarları olmadan, öğrenci ve öğretmenin engelsiz bir iletişime ulaşmaları öğretimin kapılarını açacaktır (Erdoğan, 2005). Öğretim sürecinin kalitesi, öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesi ile paralel bir gelişim izlemektedir (Başar, 2009).

Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişiminin niteliği sınıf iklimine yansır. Eğer; gergin ve stresli bir iletişim ortamı varsa bu sınıftaki öğrenci ve öğretmeni etkiler. Öğretmenin genel tavrı ve tutumları öğrenci davranışlarına yansır. Çünkü; öğretmenini rol model alan öğrenci onun gibi davranır ve hatta jest, mimiklerine varana kadar taklit eder. Öğretmenin sınıf içi

iletişimde bu yüzden rolü çok büyüktür. İletişim engellerini mümkün olduğunca azaltarak kaliteli bir iletişim süreçlerini başlatmalıdır. İletişimin sağlıklı ilerleyebilmesi eğitsel süreçlerin de amaca hizmet etmesi noktasında odak noktasıdır (Celep, 2008, s. 65).

2.1.12. Sınıfta ve okulda disiplin

Disiplin, kelime anlamı olarak bireyin hareket ve eylemlerini istendik kural ve değerlere göre kontrol edebilmesi, yönetebilmesidir. Bireyin belirlenmiş olan düzenin akışını bozacak hal ve hareketlerden uzak kalarak, sistemde aksaklıklara sebebiyet vermeyecek şekilde davranışlarda bulunmasıdır (Erden, 2008). Hayatımızın her alanında yaşamı düzenleyen kurallar, sistemler vardır. Bunlara uyum sağladığımız müddetçe disipline edilmiş olarak tanımlanırız (Baldık, 2005, s. 298). Öğrencilerin disipline edilmesi süreci aslında katı bir şekilde belirlenmiş olan kuralların dikte edilmesi değil, öğrenciye içsel bir denetim mekanizması kazandırarak, kuralları içselleştirerek sosyal hayata bir uyum sağlaması hedeflenmektedir. Hedeflenen bu durumun gerçekleştirilmesi için ise; birçok faktörün yeterliliklerinin sağlanması gerekmektedir (Pastor, 2002).

Disiplin, çocuğun öz-denetim mekanizmasını kullanabilme becerisine sahip olarak davranışlarına şekil verebilmesidir. Disiplinin olmadığı bir ortamda bırakın öğretim sürecini sosyal yaşam deneyimlerini bile edinmek sağlıklı olmayacaktır. O yüzden; eğitimde disiplinler arası bir süreç hâkim olabilmelidir. Fakat; bu disiplin öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyecek boyutta değil, tam tersi düzenli bir sistem içerisinde güvende, mutlu, özgüvenli hissedebilmesine olumlu etki yansıtabilmelidir (Çelik, 2009). Sınıf içerisinde öğrenci disiplin sistemini geliştirirken bunu öğrenciye sevgi ve saygı temelinde bir yapıda oluşturabilmelidir. Ancak; bu şekilde bir yaklaşımla öğrencinin disipline edilmesi noktasında öğretmenin disiplin ve sınıf yönetimi stratejilerinin kalitesi devreye girer. Öğretmenin disiplin için ön şart olan kuralların benimsetilmesi sürecindeki tutumu, kuralları benimsetmek için uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri ayrıca simgesel pekiştirme ve dönütlerinin zamanında ve nitelikli olabilmesi gerekmektedir (Demirel, 1994, s. 113).

Öğrenciye kazandırılacak olan disiplin sürecinde öğretmenin nitelikli dönütlerinin önemi çok büyüktür. Öğrenci, süreç içerisinde yaptığı doğru davranışın doğruluğundan emin olmak isteyecek, böylece; olumlu davranış pekiştirerek doğru davranışının kazanımını elde edecektir. Aynı zamanda, olumsuz olarak yapmış olduğu davranışın da yanlış olduğunun da

farkına varma sürecinde öğretmen zamanında müdahale etmelidir. Disiplin süreçlerinde uyumsuz davranışların devamlılığını tetikler ve disiplin sürecine zarar verir. Bunun yansımaları eğitsel süreçlerde de hissedilecektir (Halis, 2002, s. 235). Disiplin sürecini etkileyen faktörler öğretmen tarafından iyi tayin edilmelidir. Disiplin sürecini etkileyen olumsuz faktörler tespit edilerek, sorunun kaynağı üzerine çözüm odaklı bir yaklaşım sergilenerek süreç daha sağlıklı yönetilebilir. Okul düzenini bozucu etkileri ortadan kaldırmak amaçlı yapılan düzenlemelere uyum süreci öğrencinin disipline edilmesi anlamına gelir. Aslında; okul içindeki bulunan tüm öğelerin de disipline edilmesi de bu kapsamda yer alır. Bunu sağlayacak olan okul yönetiminin etkin stratejilerinin hakimiyetidir (Küçükahmet, 1995, s. 82-83).

Öğretim süreçlerinde öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirebilmesine yardımcı olacak düzeyde bir disiplin sürecine ihtiyaç vardır. Düzenli ve planlı bir programla gerçekleştirilen eğitsel süreçlerin akıcı bir şekilde uygulanabilmesi de disiplin boyutunda sağlam bir temelde planlama gerektirmektedir. Öğrencilerin bu disipline uyum sağlayabilmesi, sadece ödül ve ceza motivasyonu ile değil, otoritenin hakimiyetinin söz konusu olmadığı durumlarda da uygulanabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin disiplin süreçlerini içselleştirebilmeleri ve öğretmenin uyum sürecinde öğrenciye kuralların gereklilik ve önemini benimsetebilmesi boyutunda çalışmalar yapabilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmaların niteliği öğretim süreçlerine katkı sağlayacaktır (Şahin, Demir ve Kartal, 2013, s. 183).

2.1.13. Disiplin anlayış ve yaklaşımları

Öğrencinin otoritenin veya cezadan kaçınmak amaçlı olarak zorunlu bir hissiyatla kurallara uyum sağladığı bir sürecin olduğu fakat otoritenin olmadığı ilk fırsatta kuralları reddederek kurallara uyumsuz davranışlar sergilemeye devam edecektir. Geleneksel yaklaşımda kısa süreli düzen ve disiplin dışsal bir denetimle sağlanmış olur. Bu anlayış davranışın kalıcılığı anlamında yetersiz kalmaktadır. Çağdaş yaklaşım ve anlayışta ise; içsel bir denetim mekanizması söz konusu olup kuralların amacının, öneminin, gerekliliğinin çocuğa açıklanarak sürece uyum sağlamada amaçlanır. Yani; kurallar çocuk tarafından içselleştirilerek herhangi bir otoritenin yokluğu durumunda da uygulanmaya devam eder. Çünkü; öğrenci kuralların hayatın bir gerekliliği olduğu farkındalığını kazanmıştır. Öğrenciye değer verilir. Bu da öğrencinin kişisel gelişimini ve kurallara uyum ve disipline adaptasyon sürecini destekler (Ada ve İnce, 2012, s. 1026-1027).

Öğrencinin disiplin sürecindeki adaptasyonu için kendini kontrol becerilerindeki başarısı önemlidir. Çocuğun kendini kontrol edebilmesi için de bunu kendi içerisinde benimsemesi gerekmektedir. Eğitsel süreçlerde öğretim içeriklerine geçmeden önce ders için gerekli olan disiplin sürecinin sağlanması ve ders süresince de bunun devamlılığının olması gerekmektedir (Öner, 2003, s. 190). Öğrencilerin kendi denetimlerini kendi istekleri ile sağlayarak disipline olmaları daha etkili ve öğretim süreçlerinde kesintisiz bir eğitim süreci sağlayacaktır (Nas, 1989).

Disiplin süresinin sihirli kelimesi aslında öğrencinin kendini olumlu yönde yönetebilen birey olmayı ilke edinmesidir. Disiplin; toplum içerisindeki düzeni koruduğu için aslında temelinde saygı yatmaktadır. Bu bilinci kazanan öğrenciler için disiplini sağlamak daha etkin olacaktır (Celep, 2008). Öğrencilerin hepsi farklı niteliklere, sosyo-kültürel özelliklere, aile yaşantılarına sahiptir. Bu farklılıkların olduğu bir ortamda kuralların varlığı şarttır (Şişman ve Turan, 2008, s. 19). Sorunun nedenleri üzerinde yoğunlaşarak kaynağını tespit etmeli çözüm önerileri üzerinde çalışarak uygulama yapmalıdır (Celep, 2008). Öğretim etkinliklerinde ders konularını öğrenmenin yanı sıra bireyin kişisel gelişimi, değerlerinin olumlu yönde ilerleme göstermesi beklenmektedir. Bunun sağlanması da öğrenciye kişisel bir disiplin becerisi kazandırmakla ilgilidir (Küçükahmet, 2005, s. 173).

2.1.13.1. Geleneksel disiplin

Geleneksel disiplinde kuralara otorite varlığında sıkı sıkıya uyum, uyulmadığında ödülünden mahrum olma, yaptırımlarla karşılaşma durumlarının olduğu, otorite yokluğunda ise; yanlış olan davranışların yapıldığı, kuralların özellikle çiğnendiği bir yapı hakimdir. Öğrenciye kazandırdıkları davranışlar olumlu olsa dahi etkisi kısa sürelidir. Öğretmenin bu yüzden her seferinde davranışı tekrar tekrar kavratmaya çalışma süreci ve çabası içerisinde olması gerekir. Öğrenci disiplinli bir davranış örüntüsü sergiliyor olsa bile farklı bir ortamda aynı kurala uyum sağlamakta güçlük çekebilir (Türnüklü, 2006). Geleneksel disiplinde istenmeyen davranış tehdidi her daim vardır. Öğrenci kurala uyum sağlayamadığı için ders akışı devamlı bozulmakta, öğretmenin devamlı olumsuz davranışları kontrol altında tutma çabası ile öğretim süreçlerinden kopuktur. Bu da öğretim sürecini tehdit eden bir unsurdur (Şengül, 2005).

Geleneksel disiplinde uyulmayan her kural sonrası cezanın veya verilen olumsuz dönütün dozu artırılması söz konusu olduğu için, öğrenciler öğretim süreçlerine karşı zamanla

olumsuz tepkiler oluşturmaya başlarlar ve öğretim etkinliklerine ilgileri zamanla yok olur. Bu da öğretim süreçleri açısından istenmeyen bir durumdur. Öğrenci kendini ifade edememekte, cezadan kaçınmak için kurallara uyum sağlamaya çabalasa da bu durum öğrencide okula karşı olumsuz tutum kazanmasına sebep olur. Öğrencinin kişiliğini zedeleyen tutum ve davranışlar dolayısı ile de ilerideki hayatında problemleri yaşantılara zemin oluşturur. Öğrenciye değer verip, duygu ve düşüncelerini esas alan, öğrenciyi anlamaya ve tanımaya çalışan bir yaklaşım söz konusu değildir (Ayhan, 1998). Disiplin sorunlarının kaynağı olarak katı bir disiplin ve bu disiplinin etkilerinin yarattığı sonuçlar görülebilir. Çocuğu dinleyen, çocuğa sevgi ve saygı gösteren bir yaklaşım içerisinde iletişim dilini kullanılan bir yapıda her zaman öğrenci öğretim ve disiplin sürecine içsel bir denetimle uyum gösterecektir. Bu da eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen bir durumdur (Ada ve Çetin, 2006, s. 7).

2.1.13.2. Akılcı disiplin

Bu disiplinde başkalarının haklarına saygı duyarak olumlu bir sınıf ortamının sağlanması gerektiğidir. Demokratik süreçlerin eğitim ortamlarına aktarımının yapılması gerektiğini, öğrencilerin kişisel haklarını, fikir ve düşünce özgürlüklerini korumanın önemi ve eğitsel süreçlerde sık sık bu süreçlere yer vererek sınıftaki saygı ortamını oluşturmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin toplum değerlerine de uyum sağlayan bireyler olması önemlidir (Landau ve Gathercoal, 2000).

2.1.13.3. Gelişimsel disiplin

Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre disipline etme sürecinin programlanması ve gelişimsel özelliklerin bu planlamaların yapılmasında önemlidir. Öğrencilerden gelişiminden üst düzey bir görev beklemek öğrenci yapamadığında kendinde yetersizlik hissinin oluşmasına sebep olacaktır. Yapabileceğinden çok daha kolay görevlerin verilmesi zamanla öğrencinin var olan kapasitesini kullanamamasına sebep olabilecektir. O yüzden; gelişimsel özellikler öğretmen tarafından çok iyi bilinerek disiplin sürecinde bunlar kıstas alınmalıdır (Sarı, 2005).

2.1.13.4. Önleyici disiplin

Sorunlar ortaya çıkmadan önce ortaya konulan önlemlere yönelik disipline etme sürecini kapsamaktadır. Öğrencilerin kurallara uyum sağlaması çok önemlidir. Kuralları korkutarak değil, önemini kavratarak aktarmaya çalışmak gerekmektedir. Sorunlar ortaya çıkmadan ortadan kaldırmayı amaçlayan bu yaklaşımda olmalıdır (Geylan ve Tonus, 2013, s. 186). Disiplin sürecinde olumsuzlukları yaşamadan, ceza boyutuna gerek kalmayacak şekilde düzenlenmesidir. Öğretmenin kontrol mekanizmasının daha güçlü olmasını sağlayan bir yapı imkânı sağlar. Çünkü; sorunlar ortaya çıkmadan önce uygulanan bir eylem planı sayesinde disiplin süreci daha sağlıklı ilerlemektedir. Düzenlenmiş bir plan dahilinde ilerleyen bir sınıf sistemi bulunmaktadır. Bu sistem öğrencilerin disiplin sorunları yaşamalarına imkân vermeden, öğretim faaliyetleri ile meşgul olmalarını amaçlar (Rogers, 2004, s. 4).

2.1.13.5. Düzeltici disiplin

Hatalı olarak yapılan davranışın etkili davranış yönetim stratejileri ile düzeltilerek disiplininin etkililiğinin devamlılığını sağlamayı amaçlar. Yanlış davranışlar katı cezalar ile düzeltilme yolu da tercih edilmektedir. O yüzden; geleneksel yaklaşımın bir devamı niteliği de taşımaktadır. Uygulanan disiplin stiline davranışların düzeltilmesi hedeflenir ve bunu gerçekleştirmek için katı bir disiplin stili tercihi söz konusudur (Geylan ve Tonus, 2013, s. 187). Öğrenci yanlış bir davranış yaptığı zaman, öğretmene tarafından, uyarılır, aynı yanlış davranışın tekrarlanmasının sonucunda yaptırımlara yani cezaya maruz kalır. Hatanın düzeltilmesi için bu etken olarak kullanılır (İlgar, 1996).

2.1.14. Disiplin modelleri

Her öğretmenin disiplin modelleri ve bu bilgiler ışığında kendi disiplin stiline yön verebilecektir. Şimdi de disiplin modelleri ve özellikleri hakkındaki bilgileri literatürümüz ışığında inceleyeceğiz.

2.1.14.1. Kounin modeli (Grup yönetimi modeli)

Öğrenciye olumlu davranış kazandırma sırasında kullanılan dil çok önemlidir. Davranışları ifade eden cümleler olumsuz davranışa yönelik değil, olumlu davranışa yönelik olarak

söylenmelidir. Böylece; öğrencinin dikkati olumlu davranışa doğru odaklanır ve olumlu davranışa yönelik davranışlar sergileme konusunda öğrenci motive edilir (Küçükahmet, 2000). Öğrenci grubu ders faaliyetleri sırasında ne kadar aktif süreçlere katılım sağlarsa o kadar ders dışı faaliyetlerden uzak duracaktır. Bu noktada, öğrenci grubunu aktif kılmak esastır. Öğretmenin yanlış davranışlar karşısında vermiş olduğu tepkiler öğrencileri olumsuz etkilememeli, sert tutumlardan kaçınılmalıdır. Bu tarz olumsuz tepkiler öğrenci üzerinde etkisiz kalacaktır (Tertemiz, 2006).

2.1.14.2. Canter modeli (Etkin-kararlı disiplin)

Modelde öğrenciler arasında eşitlik ilkesine özen gösterilir. Tüm öğrenciler için geçerli olan kurallar, yaptırımlar her öğrenciye aynı şekilde sunulmalıdır (Manning ve Bucher, 2007). Öğretmen sınıf kurallarını öğrencilerin anlayabileceği netlikte ve açıklıkta ifade ederek, renkli görsel sembolleri ile sınıf içerisinde tablo oluşturarak öğrencilerin çok yönlü öğrenmelerine hitap ederek kuralları benimsetebilmelidir. Kurallara uyulmadığında öğrenci hangi yaptırımla karşılaşacağı konusunda net olarak bilgi sahibi olmalıdır. Kurala uyulmadığında uygulanan yaptırımın en başta belirlenmiş olan yaptırım olduğunu gözlemlemeli ve bu konuda tutarlılık olduğunu öğrenci görmelidir. Öğretmenin etkin bir disiplin planı oluşturması ve bu disiplin planı hakkında öğrenciye ayrıntılı bilgi vermesini içermektedir. İstenilen davranışın aşamaları ve sonuçları, sonuçları sonrasında gerçekleştirilecek olan adımlar planlanmıştır. Öğretmen sınıf içerisinde kurmuş olduğu otoritesinde net olmalıdır (Celep, 2008). Öğretmen kuralları uygularken kararlı, tutarlı aynı zamanda da sevecen, içten, olumlu bir yaklaşımla öğrencilere yanlış davranışını açıklamalı ve öğrenciyi olumlu davranışa sevk etmelidir (Tosun, 2002, s. 128 -129).

2.1.14.3. Glasser modeli (Gerçekçi terapi)

Bu modelde öğretmen öğrencilere gerçek hayattaki deneyimleri için rehber niteliğine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere öz-denetim becerisi kazandırmak için onlara özgürlük alanları tanınmalıdır ve her fırsatta görev ve sorumluluklar verilerek öğrencilerin beceri gelişimine ve hayatta başarılı olacağına olan inancı perçinlenmelidir. Bunun için; öğretmenlerin öğrencilerine sağlayacağı destek kilit noktalardandır. Modelin önemli etkinliklerinden biri ise, sınıf toplantılarıdır. Sınıf içerisinde yaşanan ve yaşanabilecek sorunlar, öğrenciler arasındaki iletişim, öğretim faaliyetleri konusunda öneriler, sınıf

düzenindeki eksiklik ve yeterlilikler vb. birçok konuda karşılıklı fikirlerini sunarak, çözüm önerilerini belirtirler. Bu şekilde sınıf içerisindeki bütün sorunlar konuşularak, sorunun kaynağına inilir, öğretmen hem eğitim lideri hem de eğitim rehberi konumunda öğrencilerin fikirlerini dinleyerek, çözüm önerilerini öğrencilerle birlikte tasarlarlar (Tertemiz, 2006). Bu disiplin modelindeki öğrenci merkezli yaklaşım öğretim süreçlerine öğrencilerin aktif katılımını destekler. Sınıf toplantılarında öğrencilerin sınıf kurallarını görüştükleri ve uyulmayan kuralları inceledikleri, hangi kuralın ne için gerekli bir denetim mekanizması olduğunu birbirlerine görüş ve öneriler sunarak fikir ve önerilerini sundukları toplantılardır. Bu toplantılarda öğretmenden çok öğrenciler ön planda ve görüş belirtmektedir. Amaç; öğrencilerin kontrol mekanizmalarını oluşturarak, içsel denetim ve öz-disiplin stratejilerini geliştirmeleridir. Öğrencilerin belirlediği sorunlar hakkında yine öğrencilerin geliştireceği bir çözüm planı oluşturularak, öğrencinin kendi sorunlarını yönetebilme, çözebilme stratejisi kazanması anlamında da katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin problem çözebilme ve sorgulama becerileri, çözüm stratejileri gelişimini de sağlamaktadır. Sorunların çözümü noktasında öğretmen rehber niteliğinde ve öğrenciye sorunların çözümü konusunda gerekli ortam ve donanımı, bireysel ve eğitsel desteğini sunar. Öğrenciye tanınan görev ve sorumluluk bilincinin ile öğrenci başarmanın özgüvenini yaşayacak ve öğretim etkinliklerinde kendinden daha çok emin adımlarla yol alacaktır. Disiplin süreçlerinde de kendini yönetebilen sorumlu bireylerin yetişmesine zemin hazırlayacaktır (Tosun, 2002, s. 132).

2.1.14.4. Gardon modeli (Etkili öğretmenlik eğitimi)

Disiplin süreçlerini tehdit eden sorunun kaynağının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sorunlar bazen öğretmen kaynaklı, bazen öğrenci kaynaklı, bazen çevre kaynaklı olabileceği gibi öğretim süreçlerindeki program veya yöntem kaynaklı sorunlar olabilmektedir. Önemli olan bu sorunları tespit ederek, kaynağına inebilmektir. Problem belirlendikten sonra çözüm aşaması öncesi öneriler belli bir plan dahilinde planlanır ve bu süreçte öğretmenin iletişim dilinin niteliği ön plana çıkar. Öğrencilerle iletişimi sırasında kullanacağı suçlayıcı bir yaklaşım öğrencide de öğretim süreçlerinden uzaklaştırır. Bunun yerine öğretmen, öğrencisini dinlemeli ve kullandığı, iletişim dilinde, ben dili hâkim olmalıdır. Örneğin; “Ders anlatımı sırasında konuşma.” diye suçlayıcı bir dil yerine, “Ders sırasında konuşmam benim dikkatimi dağıtıyor ve bu duruma üzülüyorum.” şeklinde bir iletişim dili daha sağlıklı olacaktır. Öğretim sürecinde ve disiplin sürecinde yaşanan sorunların çözüm süreçlerine, yöntem ve tekniklerine hâkim olmalıdır. Problem çözme adımları hakkında öğrenciye

günlük yaşamdan örnekler sunularak bu süreçler hakkında deneyimler elde ederek disiplin süreçlerine aktarımını sağlamalıdır (Celep, 2008).

Disiplin sürecinde cezaların istenmeyen davranışın yapılmasını önlemediği, tam tersi daha fazla tetiklediği düşünülerek, cezalar tercih edilmemelidir. Öğrenciler ile etkili iletişim kurma yolları denemelidir. Öğrenciyi anlayarak öğretim süreçlerine dahil edilmesi sağlanmalıdır. Bu modelde öğretmenin öğrencilerini aktif kılması bir gerekliliktir. Öğrenciler öğretim süreçlerinde aktif rol alarak sınıf düzenini bozucu davranışlardan uzak durmaktadır. Öğrencilerin bu konuda etkin bir rehberlikle desteğe ihtiyaçları vardır (Manning ve Bucher, 2007). Sınıf içerisinde sorumluluk alırlar, çözüm önerileri geliştirerek disiplin ve öğretim süreçlerine buna aktarırlar. Bu noktada öğretmen ve öğrencinin ilk yapacağı adım, sorunu tespit ederek, sorunun kaynağını bulmaktır (Pala, 2005). Öğretmen öğrencinin kişiliğini zedeleyici olunmamalıdır. Öğrenciye bir birey olarak saygı duyulmalı ve bu çerçevede bir iletişim kurulmalıdır. Öğretmen, öğrencinin yanlış yaptığı bir davranışının yanlışlığı üzerinde ona bir farkındalık kazandırarak bu yanlış davranışının olumsuz etkilerinin bireyler üzerindeki yansımalarının farkında olmasını sağlamaya çalışır. Öğrenci bu farkındalığı kazandıktan sonra davranışın düzeltilebilmesi için gerekli çalışmalar öğretmen ve öğrencinin ortak çaba ve gayretleri ile gerçekleştirilir (Celep, 2008).

2.1.14.5. Davranışçı model

Bu modelin temelinde Skinner'ın davranışçı kuramı yatmaktadır. Davranışların öğretilmesi sürecinde disiplinin sağlanabilmesi ödül ve cezanın etkin kullanımı ve bunun için de pekiştiricilerin aktif işe koşulması gerekmektedir. Öğretmenin davranışın hemen sonrasında zamanında ve etkili dönütleri öğrencinin olumlu davranış edinimi sürecinde dönüm noktasıdır. Öğrencilerin olumlu davranışları cezadan kaçınma duygusu ile gerçekleştirerek olumlu davranışı içselleştirerek öğrenmemesi modelin zayıf ve etkisiz kaldığı bir yönüdür (Celep, 2008). Kuralların sorgulanmadan kabul edilmesi ve her öğrencinin bu kuralların gerekliliklerini tam ve eksiksiz olarak gerçekleştirmelerini gerekli kılar. Bu durum olmadığında ise; ceza kaçınılmaz bir son olmasının yanında da ödüllendirmelerin olması pekiştiricilerin kaliteli ve öğrenci isteğine uygun seçilmiş olması öğrencide motivasyon yaratarak istenilen olumlu davranışın pekiştirilmesi sağlanmış da olmaktadır. Öğrencilerin hepsinden aynı davranışa uyum sağlaması beklendiğinden, öğrencilerin gelişim yeterlilikleri

ve bireysel farklılıkları önemli görülmez bu da bazı öğrencilerde öğretim süreçlerine yansır (Küçükahmet, 2000).

Davranışçı modelde ödül ve ceza ile öğrencinin tüm davranışlarının kontrol edilebilerek disiplin sürecinin düzenlenmesi gerektiği üzerine bir bakış açısı vardır. Öğrencinin gerçekleştirildiği olumlu davranışlar anında ve etkili pekiştiriciler ile pekiştirildiği zaman davranışın kalıcılığı, sürekliliği sağlanır. O yüzden; öğretmen çok iyi gözlem yaparak iyi davranışların tespitini anında sağlamalıdır (Tosun, 2002, s. 127). Doğru davranışlar pekiştirilerek olumlu davranışların çoğalması yolu ile disiplin sürecinin kazanımları artırılır ve öğrenci kendini daha iyi motive eder. Davranışların olumlu boyutta ilerlemesi için öğretmenin sınıf ortamında ve öğretim etkinliklerinde düzenlemelere yer vermesi gerekmektedir. Davranışlar sistemli, amaca uygun olarak ilerlemektedir (Manning ve Bucher, 2007). Kuralların niteliği hakkında bir netlik söz konusudur. Öğrenciler bunun bilincinde disipline edilir. Öğrenci bunlara uyumlu davranıyorsa başarılıdır ve ödülü hak eder. Uygun davranmıyorsa ceza alır ve yanlış davranışı olduğunun bilinci bu şekilde aşılarmaya çalışılır (Celep, 2008).

2.1.14.6. Dreikurs modeli (Mantıksal sonuçlar modeli)

Öğrencinin kendi davranış yönetiminde etkin olarak, kontrollerinin de kendisinin sağlanması gerektiğinin yani öğrencide öz-denetim mekanizmasının gelişimini hedefleyen bir disiplin modelidir. Öğrenci kendi kendini disipline edebilir diyerek, öğrenciye bunun görev ve sorumluluğunu vermektedir (Küçükahmet, 2000). Öğrenciler ona sunulan seçenekler arasından doğru olanı tespit etmeli ve ona göre davranışlarını şekillendirmelidirler. Demokratik süreçlerin hâkim olduğu bu modelde öğrenciye seçim özgürlüğü tanınarak öğrenci yanlış davranış yapsa dahi ceza yerine yaptığı yanlış davranışının sorumluluk ve sonuçlarını üstlenerek gerekliliklerini yapması gerektiğini belirtir. Burada öğrenciden mantıklı seçimler yaparak doğru yolu bulmasını kendi zihninde bunu tanımlamasıdır. Olumlu davranışlar ise ödüllendirilir (Tosun, 2002, s. 131). Öğretmenin öğrenci davranışlarına yaklaşımı demokratik ve insancıdır. Sık sık demokratik süreçler öğretim faaliyetlerinin içerisine harmanlanır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında da bu süreçlere aktarımının yapılarak bireye saygı prensibini öğrenciye aşılar. Öğrenci bu saygıyı içselleştirildiğinde kuralara ve disiplin süreçlerine bağlı bir birey olarak öğretim süreçlerinde

aktif ve uyumlu disipline edilmiş bir kimlikle öğrenci potansiyelini olumlu yönde aktarım yapar (Saritaş, 2000).

Öğrenciye verilen görevler, ödevler ve sorumluluklar vardır. Öğrencilerden bunun bilincinde olmaları beklenir. Örneğin; sınıf içerisinde sıra ile gündelik sınıf sorumluluklarının paylaşımının yapıldığı sorumluluklar tablosu hazırlanabilir. Sınıf panosuna asılan görseller ile bu sorumlulukları öğrencilerin daha net olarak anlamaları ve algılamaları sağlanır. Böylece; öğrencilerin uyumu da daha nitelikli olacaktır. Öğrencilerin doğru olan davranışlara sevk edilmesi öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilir. Öğretmen, yanlış olan davranışlar konusunda sadece bilgi verir ve öğrenciden hatasının sonuçlarına katlanarak kendi seçimlerini bundan sonra olumlu yönde pekiştirmesini hedefler (Tertemiz, 2004). Öğrenci yaptığı yanlış davranışın sonuçlarının gerektirdiği sorumlulukları yerine getirişe olumsuz davranıştan bundan sonra kaçınarak yapmamaya özen gösterecek ve bunu günlük hayat deneyimlerine de aktaracaktır. Örneğin; öğrenci duvarları boya kalemli ile boyayarak zarar verdi. Öğrenci yanlış yaptığı davranışı telafi etmek zorundadır. Yani; zarar verdiği duvarlardaki boyaları silmelidir. Duvarlar eski haline dönene kadar bu eyleme devam ederek hatasını telafi eder. Bundan sonra yapacağı yanlış davranışlarda bu sonuçlar onu temkinli ve mantıklı davranışlar sergilemeye teşvik edecektir (Doğru, 2005).

2.1.15. Sınıf yönetiminde öğrenci katılımı ve demokrasi eğitimi

Sınıf yönetimi sürecinde demokratik yaklaşımlar önemlidir. Örneğin; sınıf kurallarının belirlenmesi aşamasında öğrencilerin fikir ve düşüncelerini sunarak sonrasında da kural belirleme aşamasında demokratik bir oylama yapılarak belirlenmesi ile sınıf yönetimi sürecine öğrenci dahil olmuş ve kurallara uyum aşamasında daha istekli ve motivasyonlu öğrenciler olacaktır. Öğretmenin sınıf içerisindeki her konuda öğrencilerin fikirlerine başvurması öğrencilerin öğretim süreçlerine aktif katılımları açısından da önemlidir. Örneğin; Türkçe-Dil Etkinliğinde o gün okunacak olan hikâyenin hangisi olacağına öğrenciler arasında yapılan bir oylama sonucu karar verilebilir. Öğrencinin fikirlerine değer verilen bu öğretim sürecini olumlu etkiler (Celep, 2008). Öğrencilerin birlikte paylaşımlarda bulunduğu bir sınıf yönetimi sürecinde sorumluluk ve görev paylaşımı yapabileceklerdir. Edinmiş oldukları bu deneyimleri günlük yaşam becerilerine aktararak kazanımlar elde edeceklerdir. Örneğin; sınıf içerisinde oluşturulan bir görev dağılımı ile öğrencilerin sınıf görevlisi öğrenci uygulaması yapılarak her öğrencinin sınıftaki kurallara uyum ve ihlaller

hakkında kontrolde bulunması ve sınıfın düzeni için gerekli olan unsurları denetleyebilmesi gibi sorumluluklar verilir. Böylece; öğretmen sınıf yönetimi sürecine öğrencisinin katılımını sağlamış ve sınıf yönetimi yetkisini öğrencisi ile paylaşmıştır (Yeşil, 2002, s. 104).

Okul içerisinde demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir eğitsel etkinlikler programa dahil edilebilir. Örneğin; öğrenciler ilgi alanlarına göre kulüpler oluşturarak diğer sınıflarda bu çalışmaları hakkında tanıtımlar yaparak, yapacakları faaliyetler hakkında bilgilendirmeler yaparak, isteyen öğrencilerin katılımını sağlayarak hem grup faaliyetlerinde liderlik, iletişim, öz-disiplin becerilerini geliştirecek hem de yönetsel faaliyetlerde sorumluluk alarak demokratik süreçlerde deneyimler kazanacaktır (Can, 2005). Okullar öğrencilerine demokratik süreçleri yaşayabilmeleri için deneyimler yaşamaları için fırsatlar sunmalıdır. Örneğin; okullarda okul temsilcisi uygulamaları yapılabilir. Her okulun öğrenci temsilcisi demokratik süreçler ile belirlenir. Tüm okulun öğrencilerinin fikir ve düşüncelerinin oylanması ile belirlenen okul temsilcisi, okulda yapılabilecek sosyal-kültürel faaliyetler ile çalışmaları yönetme yetkisi verilerek bu yetkiyi tüm okulun öğrencilerin fikirlerine önem vererek gerçekleştirir. Böylece; öğrenciler demokrasiyi yaşayarak deneyimlerler. Öğrenciler, birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak, karşıdaki bireyin görüşlerine önem verir ve demokratik süreçlerle sınıf yönetimi süreçlerine dahil olurlar (Akyüz, 2001).

2.1.16. Tutum

Kişinin edindiği genel izleminin yansıtımı olarak adlandırılmaktadır. Bireyde bıraktığı etkinin dışavurumudur (Sevilmiş, 2006). Bireyin kendini ifade eden iç dünyasındaki hislerinin davranışsal, duyuşsal, bilişsel tepkiler ile ortaya konmasıdır (Erkuş, 1994). Kişinin yaşadığı durumlara tepkisini göstermeden önce genel olarak o duruma karşı duygusu, fikridir (Şimşek, 2010). Kişinin içsel duygu durumunu ortaya koymadan önceki önsezileridir. Sonrasında bunlardan hareketle davranış yönelimlerini gerçekleştirecektir (Özgüven, 1994). Kişinin, zihnindeki bilgi birikimi tutumun bilişsel boyutunu, hangi hislere sahip olduğu duyuşsal boyutunu ve tüm bunların davranışa dönüşmesi aşaması da psikomotor boyutunu oluşturmaktadır (Aysu, 2007). Tutumun öğeleri de kendi içerisinde bağlantılı olan bütündür (Cüceloğlu, 2001).

2.1.17. Tutumun ögeleri

Tutumun üç unsuru bulunmaktadır. Bunlar bireyin o durumla ilgili edinmiş olduğu bilgi birikimini belirten bilişsel öge, tutumun duygusal boyutta hissettirdiklerini kapsayan duyusal boyut ve tüm bunlardan hareketle ortaya konan davranışsal tepkiler tutumun ögelerini oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001). Tutumlar aslında davranışa dönüşmeden önceki aşamadaki kişinin duygu durumunun en çok etkisi altında kalmaktadır (Başaran, 1997). Bireyin bu ögelerin toplamını iadesi olarak ortaya konulan tepkilerin yansımaya rehberlik eden ise; tutumun unsurlarıdır (Şimsek, 2010).

2.1.18. Eğitimde tutum ve davranışlar

Sınıf içerisinde eğitimin yöneticisi ve lideri olan öğretmen öğrencilere olan tutum ve davranışları ve yaklaşımını temsil eden 3 tür tutum ve davranışlar bütünü bulunmaktadır. Bunlar; kontrolün tamamen öğretmende bulunduğu otoriter tutum, öğrenciye ve öğretime olan ilginin minimum derecelerde tutulduğu, öğrencinin ihtiyaçlarının önemsenmediği, kuralların sınıf içerisinde düzeni sağlamadığı ilgisiz-serbestiyetçi tutum ve öğretmenin sınıftaki yetkisini öğrencileri ile paylaştığı, öğretim sürecinde özgürlükler tanıdığı demokratik tutumdur (Tezcan, 1988).

2.1.18.1. Demokratik tutum ve davranış

Öğrencilerin demokrasi bilincini kazanabilmeleri için öğretim ortamında bu değerleri kazanabilmeleri ve demokratik tutumlara sahip davranışları etkisinde kalabilmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrenmeleri ve deneyimlemeleri için fırsatlar tanınmalıdır. Demokratik bir tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerine saygı ve çevre çerçevesinde yaklaşarak onlara değer verirler ve düşüncelerini ifade edebilmesi noktasında özgürlük tanır ve öğrencileri destekler. Öğrencileri değerlendirirken öznel yargılarının uzağında nesnel bir yaklaşım sergileyerek eşit ve adaletli, tutarlı bir tutum sergileyerek öğrencilerin güvenini kazanır. Öğrenci kendini güvende hissettiği noktada kendini mutlu ve öğretim sürecine motive olacaktır (Oğuzkan, 1985).

Öğretmenin sergileyeceği demokratik tutum ve davranışların öğrenciler üzerinde etkilerine bakacak olursak; öğrenci özgüven duygusunu yaşayarak, ona verilen görev ve sorumlulukları yerine getirerek kazandığı için; başarı duygusuna azimle ve yüksek bir motivasyonla sahip

olmuştur. Bu durum, öğrencinin öğretim süreçlerindeki aktif katılımı ile öğrenme yaşantılarında deneyimler kazanmasını sağlar. Öğrenciler arası ve öğretmen ile kurulan iletişimin temelinde dayanışma, yardımlaşma, saygı vardır. Öğrencilerin benlik saygısına, kişilik haklarına değer verilir. Kişiliği zedeleyici tutumlara yer verilmez. Öğrenci eğitim-öğretim ortamında kendini değerli hisseder (Tezcan, 1985). Öğrenciler fikirlerini belirtmek için özgüvene sahiptir. Çünkü; fikirlerine değer verilen bir öğretim ortamında olduğunda olduğunu hisseder, fikir ve düşüncelerinin özgürce ifadesinin gereklilik olduğunu bilir. Öğretim süreçlerinde sorumluluk ve görevler almaya isteklidir (Aydın, 1993).

Öğretmen demokratik bir çerçevede sınıf yönetimini sağlayabilmelidir. Öğrenciye yeterli bir özgürlük alanı tanıyarak aynı zamanda sınıf içerisinde disiplin de korunmalıdır. Disiplin sağlama süreçlerinde demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir yaklaşım ile sağlayabilmelidir. Demokratik bilince sahip olan bir öğretmen, öğrencilerine yaklaşımında adildir. Öğrenciler arasında ayırım yaparak öğrencilere değersizlik hissini yaşatmaktan kaçınmaktadır. Öğrenciye birey olarak saygı duyulur ve öğretim yaşantılarında bu her zaman hissettirilir. Bu durum öğrencide güven hissi oluşturur. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini destekler (Nas, 1989). Çağdaş eğitim yaklaşımın bir gereği olan demokratik tutumlar eğitim süreçlerinde hâkim olmalıdır. Demokratik tutumda iletişim faktörünün rolü büyüktür. Sınıf içerisinde hâkim olan iletişim dilinin niteliğinin belirleyicisi de öğretmendir. Kişiliği zedeleyici bir dil asla eğitim ortamlarında yer almamalıdır (Oktay, 2001, s. 17-18).

2.1.18.2. Otokratik(katı-baskıcı) tutum ve davranış

Otoriter öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki yansımaları özgüveniz zedeleyici, öğrencide başarabilme inancının yetersiz seviyelerde olduğu, görev ve sorumluluk bilincinin gelişimi için fırsat verilmediği, özgürlük alanlarının katı kurallarla sınırlandırıldığı, öğrencinin sorgulamadan öğretim gerekliliklerini harfiyen yerine getirmesini bekleyen bir sistemde ilerleyen düzenin hakim olduğu öğrencinin pasif konumda olması gerekliliğinin her fırsatta öğrenciye empoze edildiği bir yaklaşım sergilenir (Tezcan, 1988). Öğrencilerin merak ve keşfetme duyguları bastırılır ve zamanla sadece kendine verilen hazır bilgiyle yetinmek zorunda kalan bir öğrenci topluluğu vardır (Ekşi, 1982, s.288). Otoriter tutumda öğrenciler kuralları ve disiplini sadece cezadan kaçınmak amaçlı gerçekleştirdikleri için herhangi bir otoritenin olmadığı bir durumda davranışın doğru veya yanlış olmasının anlamını sorgulamadan kural dışı davranışlar sergilemeye eğilimli olması muhtemeldir.

Öğretmen; öğrencisinde görmek istediği olumlu davranışı önce kendisi gerçekleştiriyor ve günlük yaşantısına uyarlıyor olması gerekmektedir. Örneğin; öğretmenin öğrencilerine nezaket sözcüklerini kullanmadığı bir ortamda öğrencilerden de bu sözcükleri beklemesi veya öğrencilerine kişiliği zedeleyici bir dil kullanıyorsa, öğrencilerin de bu dili tercih etmesi muhtemeldir. Öğretmen öğrencileri korkutarak anlık olarak olumsuz durumlara müdahale edebilir fakat bu etkiler çok kısa süreli olacaktır (Selçuk, 2000, s. 72). Bu tutumda öğrenciden beklenen rol, sınıf içerisinde sırasında sessiz ve yerinden kalkmadan oturan eylemsiz bir şekilde beklemesi gereken bir rolde olan öğrenci, öğretim içeriklerini bir yerlerden okumadan, bakmadan tekrarladığı oranda başarılı sayılır. Çağdaş yaklaşım anlayışına tamamen ters düşen bu tutumun öğrenciye sağlayacağı kazanımlar yok denecek kadar azdır (Cüceloğlu, 2001).

2.1.18.3. İlgisiz tutum ve davranış

İlgisiz bir tutuma sahip öğretmen için öğrencilerinin gelişimi, öğrenciye kazandırılacak değerler, sınıf düzeni ve disiplini her zaman geri plandadır. Öğretmen, umursamaz bir tavır takınarak öğrencileri de serbest bırakır. Eğitsel etkinliklerinde hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla çaba ve gereken özen gösterilmez. Öğrenciler de sınıf ortamında hâkim olan bu ilgisiz, öğrenciyi önemsemeyen tutumunun olumsuz yansımalarını öğretim süreçlerine de aktarır (Nas, 1989). Öğrenciler belirli bir hedef doğrultusunda çalışmalar yapmak yerine öğretmenin düzensiz ve plansız çalışmaları ile disiplinli öğrenme ortamlarından uzak kalarak zamanla öğrenme niteliklerini yitirmektedirler (Ertuğrul, 2000). Öğrenciler sınırları dahilinde özgürlüğü yaşamalıdır fakat; bu özgürlük bu tutumda sınırsız ve kuralsız olarak tanındığı zaman otoriter tutum kadar olumsuz sonuçların elde edilmesine sebep olur. Öğretmenin öğrenciler tutumları dengeli olmalıdır. Öğretmen bu dengeyi koruyamadığı boyutta düzensizlikler öğretim süreçlerinde hâkim olacaktır. Oysaki; eğitim sistemli bir süreçtir ve disiplin gerektirir (Özcan, 1999, s. 56). Öğretmen, öğrencilerine rehberlik boyutunda eksik kalabilir. Çünkü; öğrenciye ve öğretim süreçlerine ilgisizdir. Öğrenci, kendisine destek olacak, rehberlik edecek bir öğretmenin yokluğunu hissederek, öğretim süreçlerinde öğrenim etkinliklerinde eksik kalacaktır. Öğrenmenin zincirleme takip ettiği bir konu ağı dizisi olduğu düşünüldüğünde o konuyu öğrenemeyen öğrenci pasif olacak ve zamanla öğretim süreçlerinden uzaklaşacaktır. Öğretmenin tutumunun rolünün büyüklüğü

bu noktada daha net anlaşılmaktadır. Öğretmen; öğrencisine bir çömlek ustası edası ile dokunuşlar yapmaktadır. Öğrencinin hayatın değen bu sihirli dokunuşlar öğrenci kalbinde ve ruhunda sevgi ile eğitsel süreçlere davet edebilmelidir. Bu sihirli dokunuşlar ise; öğretmenin tutumudur (Oğuzkan, 1985).

2.1.19. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları

Birbirinden farklı öğrenci potansiyelinin bir arada bulunduğu ortamda sınıf düzenine uygun olmayan davranışlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu da öğretim süreçlerini sekteye uğratarak eğitsel faaliyetlerde akıcılığı bozmaktadır. Sınıf içerisinde yapılan olumsuz davranışlardan diğer öğrenciler ve öğretmenin motivasyon ve konsantrasyonuna etki eder. Öğrenciler istenmeyen davranışları sergileme konusunda birbirinin de etkisi altında kalabilirler. Arkadaşının yaptığı bu olumsuz davranış tekrarlayabilir. Çünkü; sınıf ortamında olan yoğun etkileşimin sonucudur. O yüzden; öğrencilerin bu yanlış davranışlar hakkında bilinçlenmeye ihtiyacı vardır (Kulaksızoğlu, 2003, s. 3).

Öğrencinin ders sırasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenerek ders düzenini bozması, sınıf kurallarına aykırı davranışlar sergileyerek arkadaşlarını ve öğretmenini rahatsız etmesi, sınıf materyallerine veya arkadaşlarına zarar vermesi gibi istenmeyen davranışlar öğretim ortamındaki düzeni tehdit eder. Burada öğretmenin tespit etmesi gereken ise; bu sorunların nedenleridir (Bayındır ve Özel, 2008). Bir davranış, sınıf içerisindeki düzene zarar veriyor olması, sınıftaki diğer öğrencilere ve öğretmene olumsuz yansımaları olan türde davranışlar olması gerekmektedir (Korkmaz, 2003). Öğrenciler ders etkinliği dikkatini çekmediğinde ders sırasında uğraşacak başka bir faaliyet bulmaya çalışırlar ya konuşurlar ya da başka bir arkadaşını rahatsız ederler. Çünkü; ona hitap eden bir öğretim süreci ile karşı karşıya değillerdir (Öztürk, 2003; Balay, 2003). Öğretim sürecinin içinde yer almadığı için ders dışı faaliyetler onu daha çok dikkatini çekmesinin yanında bu faaliyete diğer öğrencilerin katılımı için de çaba harcar ve onları da etkilemek ister. Böylece; istenmeyen davranışlar ilerleyerek sınıf düzenini kontrolden çıkarabilir. Bu durumda öğretmenin etkin stratejiler üretmesi gerekerek çözüm odaklı ilerleyebilmelidir (Başar, 2009).

Öğretmenin sorumlu davranışların yönetiminde öğrencilere öz-denetim becerisi kazandırma yeterliliklerine sahip olmalarını sağlamalıdır. Bunu sağlamak için öğrencilerde sorumluluklar vererek görev bilincini geliştirmeli, sınıfın düzeni ile ilgili ona yetki alanları verebilmelidir. Böylece; sınıf düzenine ve sınıf içerisindeki bireylere daha saygı

çerçevesinde hareket edebilecektir. İstenmeyen davranışın altında yatan sebeplerin araştırılması sürecinde çok yönlü bir yaklaşım sergilenerek sorunlar tespit edilebilmelidir (Aydın, 2013). Bu davranışlar sürekli hale geldiğinde sınıf ortamındaki düzeni tehdit eder ve eğer kontrol edilmezse sınıfta öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek güçleşir. Diğer öğrencilerin de öğrenmeye karşı istekleri ve ilgileri azalarak öğretmen ise; öğretme motivasyonuna zarar verir. O yüzden; istenmeyen davranışlar zamanında ve doğru müdahaleler ile olumlu davranışlara dönüştürülmelidir.

2.1.20. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri

Bu davranışların oluşumunu tetikleyen birçok unsur vardır. Bu unsurların birbirleri ile etkileşimleri önemlidir. Davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek olan veya ortaya çıktıktan sonra yok edilmesini sağlayacak olan kriterlerin çözüm aşamasında ise en birincil gerekli olan ise; etkin bir iletişimdir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004, s. 174). Olumsuz davranışların nedeni olabilecek unsurlar tanınmalıdır. İyi bir sorun tespiti, çözüme ulaşmak için ilk adımdır. Sadece sınıf içerisindeki unsurlar değil, sınıf dışındaki faktördür ve bunun yansımaları sınıf içerisinde görülmektedir. Sınıf içerisinde gerçekleşen bu istenmeyen davranışların her birinin ayrı ayrı sebepleri vardır. Bunlar; öğrenci kaynaklı olabileceği gibi öğretmen, eğitim programı, aile, sınıftaki diğer öğrenciler kaynaklı da olabilir. Şimdi de alan yazındaki bilgiler ışığında, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini inceleyeceğiz (Ada ve Ölçüm, 2002).

2.1.20.1. Öğrenciden kaynaklanan nedenler

Sınıfın bir mensubu olan öğrencilerin her biri farklı kişisel özelliklere, yeteneklere, ilgi alanlara sahiptir. Her biri farklı aile tutumlarının olduğu modellerde yetişmiş ve farklı sosyal çevrelerde yetişmiştir. Bu noktada davranışların sınıf ortamına da yansımaları farklı olmaktadır. O yüzden; sınıf içerisinde öğrenciler arasında birbirlerine saygı hâkim olmalı ve öğrenciler arasında duygusal bir bütünlük sağlanabilmelidir. Sınıf içerisindeki öğrencilerin yoğunluğu da istenmeyen davranışlarda etkendir. Öğrenci yoğunluğu öğretmenin öğrencilere olan ilgisini azaltarak, sınıf kontrolünün sağlamasına da olumsuz etki etmektedir. Zamanla artan istenmeyen öğrenci davranışları kontrolsüzlüğü sınıf düzenine olumsuz etki olarak yansımaktadır. Öğrencinin gelişim özelliklerinin nitelikleri ve öğrencinin öğretmenin verdiği öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilme yeterliliği,

hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin olumsuz davranışlara yöneliminde veya uzak durmasında etkindir. Öğrencinin davranışlarının niteliği, sınıf iklimine yansımaktadır (Öztürk, 2001). Sınıf içerisinde kendini değersiz hisseden öğrenci dikkat çekebilmek, ilgi görebilmek amaçlı da istenmeyen davranışlara yönelebilir. Öğretmenin de, bu konuda öğrencilerini dinlemesi, anlaması onlara verdiği hissettirmesi, empati becerilerini kullanması gerekmektedir (Tertemiz, 2006).

2.1.20.2. Öğretmenden kaynaklanan nedenler

Öğretmen, öğrencisinin başarabileceğine olan inancını taze tutup onun öğrenmesini desteklemek için ona fırsatlar sunarsa, öğrencinin ilgisi ve dikkatini daha çok öğretim etkinliklerine yönelecek, olumsuz davranışlardan uzaklaşacaktır. Öğrencisine değer veren bir öğretmen; öğrencisine kendine güven duygusunu kazandırarak ona uçması için kanatlarını kullanmayı öğreten bir anne kuş timsalidir. Kuşun doğasında var olan uçuş yetisini kullanabilmesi için; kanatlarını geliştirmesi ve kanatlarını kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Öğretmen de öğrencisinde var olan yetilerini kullanabilmesi için ona destek olmalı, aydınlık yarımlara onu kuş misali uçurmalıdır (Cüceloğlu, 2001).

Öğretmen, ders faaliyetlerini ilgi çekici öğretim yöntem ve tekniklere yer vermeli, dikkat çekici ve öğrencilerin öğrenmelerine fırsatlar sunan eğitsel materyallere yer vermelidir. Böylece; ders sırasında öğrenci ders faaliyetleriyle meşgul olacak, öğretim süreçlerinde aktif katılım sergileyecektir. Öğretmenin bu süreçleri yönetirken aksaklıklara sebep olan istenmeyen öğrenci davranışları konusunda ve müdahalede kendini donanımlı hale getirmelidir. Sorunların çözümünde etkili bir strateji sağlayabilmesi için gerekli bir durumdur. Öğrencinin meşguliyet halinde olması, belirli bir hedefi içselleştirerek azimle çalışıyor olduğu durumda, öğrencinin sınıf düzenini bozucu faaliyetlerle meşgul olması söz konusu olmayacaktır. Öğrencide, hedefe yönelim ve hedef doğrultusunda çalışma azmini ise aşılacak olan öğretmendir (Karatepe, 2004).

Öğrencilerin sırasında oturarak sadece dinleme faaliyetini gerçekleştirdiği, öğretmenin düz anlatım yöntemini tercih ederek monoton bir şekilde anlatım yaparak aktarılanları eksiksiz bir şekilde öğrencinin öğrenmesini yani ezberlemesini beklediği bir öğretmen tutumunda öğrencinin ders dışı olumsuz davranışlarla meşgul olması muhtemel bir sonuçtur. Öğretmenin bu anlamda öğretim yöntemleri skalasını genişleterek bu yöntemler hakkında yeterliliklerini ve bu yöntemlerin uygulama aşamaları hakkındaki donanımları artırmalıdır.

Tüm bunlar öğrencinin derse katılımını artıracak, sınıf içindeki ders düzenini bozan davranışları azaltacaktır (Saban, 2002, s. 73). Öğrencilere öğrenci ile iletişimde kişiliği zedeleyici bir dil kullanılmaması, öğrenciler arasında eşit bir yaklaşımla tutumlar geliştirmeli, öğrencileri motive edici dönütler verebilmeli, pekiştireçleri etkili kullanarak olumsuz davranışların olumluya dönüşebilmesi konusunda öğrenciye bilinç kazandırabilmelidir. Öğrencilerine rol model olmalıdır (Sayın, 2001).

2.1.20.3. Aileden kaynaklanan nedenler

Çocuğun ilk eğitmeni ailesidir. Aile, çocuğuna karşı takındığı tavır ve tutumları, çocuğuna örnek bir birey olabilmesine, kişiliğine şekil verir. Belki de hayatı boyunca ailesinin ona kazandırdığı olumlu veya olumsuz niteliklerin etkisi altında kalacaktır. Aile içerisindeki yaşantılar ve edindiği deneyimler çocuğun sınıf içerisindeki davranışlarına etki eder. Örneğin; öğrenci baskıcı bir aile tutumu ile karşı karşıya kalarak aile içi şiddete maruz kaldıysa yaşadığı bu olumsuz davranışlarını sınıf arkadaşlarına uygulayacak, sınıf ortamında akran zorbalığı gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkacaktır (Erden, 2008).

Demokratik tutumların hâkim olduğu ailelerde yetişen çocuklar, daha özgüvenli, öz-denetimlidir. Çocuklar, sınıf ortamında olumlu davranışlar sergilerler. Aile faktörünün, sınıf iklimine yansımaları bu kadar net olarak gözlemlenmektedir (Aydın, 1997, s. 97-98). Baskıcı aile ortamında yetişen çocuklar, şiddet eğilimli ve içindeki öfkeyi sınıf arkadaşlarına yöneltebilecek potansiyele sahip olarak sınıf ortamındaki düzene olumsuz etki edebilirler. Aile içinde kendini güvende hissetmeyen çocuk, kendini hiçbir ortama ait hissetmeyecektir. Aitlik duygusu, öğrencinin sınıf bütünlüğüne katılabilmesini sağlar. Bu hissi yaşayamayan çocuk, sınıf içerisinde hırçın davranışlar sergileyebilir (Kulaksızoğlu, 2003 a, s. 52).

Bir çocuğun sevgi ihtiyacı bir çiçeğin su ve güneşe olan ihtiyacı gibidir. Nasıl bir çiçek sulanmadığında, güneş görmediğinde zamanla solup, kurursa; bir çocukta ailesinden sevgi ve ilgi görmediğinde zamanla solacaktır. İlgisiz ve sevgisiz kalan çocuk, ailesinin dikkatini çekmek için istenmeyen davranışları sıklıkla tekrar edecek ve bu olumsuz davranışlara sınıf ortamında da devam edecektir (Cüceloğlu, 2001, s. 117). Ailenin içinde yaşadığı sosyal çevresinde hâkim olabilen olumsuz türden davranışlar çocuklar tarafından gözlemlenir ve zamanla davranış olarak yer eder. Çünkü; çocuk gözlemlediğini öğrenir, çocuğa yaşatılanı, çocuk başka bireylere yaşatır. Bunun bilincinde ebeveynler olunarak rol model olunmalıdır (Sayın, 2001).

2.1.20.4. Eğitim programından kaynaklanan nedenler

Eğitim planlamaların öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin var olan bilgilerinin yeterlilik düzeyleri dikkate alınarak eğitsel etkinliklerin hedefler doğrultusunda düzenlenmesi, öğretim süreçlerine yazılı bir rehber olmaktadır. Bu planlar standart bir yapıya sahip olabilse de öğrencilerin yaşadığı sosyal çevre ve yerleşim birimine göre de değişikliğe uğrayarak, esnek bir yapıya sahip olabilmelidir. Plan ve programlarda öğretmenler tarafından güncellemeler yapılmalıdır. Eğitim programlarında yer verilen etkinlikler arasında aktif-pasif dengesine dikkat edilerek programlanmalıdır. Öğrencilerin devamlı oturarak eğitsel faaliyetlere katılmasından ziyade bir etkinlik 20 dk pasif, 20 dk aktif şeklinde programlanarak öğrencilerin öğretim sürecine katılımları esas alınmalıdır (Akar, 2003). Eğitim programları uygulandıktan sonra program değerlendirme yaklaşımları baz alınarak çok yönlü değerlendirilmeli ve hedeflere ulaşılması düzeyine göre program yeniden düzenlenmeli, hatalı ve eksik bulunan bölümleri yeniden düzenlenmelidir. Programın belirlenen hedefleri öğrenci düzeyine uygun olmayabilir, değerlendirme teknikleri öğretim süreçlerindeki öğrenci performansını ölçmekte yetersiz kalıyor olabilir. Tüm bu etkenler dikkate alınarak program yeniden tasarlanarak, öğrencilerin hedefe ilerlemeleri noktasında yaşayabileceği problemleri en aza indirmek amaçlanır (Başar, 2009). Eğitim programları tüm bunlara dikkat edilerek programlandığında istenmeyen davranışlara yönelim azalacak, öğretim süreçlerinde öğrenciler daha aktif yer alacaktır.

2.1.20.5. Akran grubundan kaynaklanan nedenler

Öğrenciler yaşlıları ile aynı ortamda bulunduğu sınıf içerisinde aynı zamanda sosyal bir yaşantı deneyimi kazanırlar. Bazen birbirlerine olumlu etki ederken bu etkiler bazen olumsuz boyutta da olabilmektedir. Arkadaşının kötü bir kelime konuştuğunu duyan öğrenci, onun doğru veya yanlış olduğunun bilincinde olmadan aynı kötü kelimeyi sarf edebilir ve istenmeyen davranışlar akran faktörü ile böylece tetiklenmiş olur. Çocuklar, kuralsız aile ortamından kurallı okul ortamına geçiş aşamasında birçok zorluk yaşarlar. Kurallara uyum sorunu yaşayabilir ve bu kadar çok akran grubuyla ilk defa bir arada olmak başta sınıf düzenine adaptasyonlarını etkileyebilir. Öğrencinin akran grubunun niteliği de sınıf içerisindeki genel öğrenci davranışlarına yansımaktır (Aydın, 1997, s. 122).

2.1.21. İstenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale etme yolları

İstenmeyen davranışa müdahale edebilmek için o davranışın kaynağını, ortaya çıkma sebeplerini, hangi şartlar altında meydana gelme sıklığının arttığı ve hangi özellikte davranışlar olduğunun öğretmen tarafından iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Öğretmen bu davranışa müdahale strateji ve planını oluşturarak istenmeyen davranışlara etkili olarak çözüm odaklı bir yol takip edebilir (Öztürk, 2014). İstenmeyen davranışların çözümü aşamasında öğrenci ile etkin bir iletişim halinde olunarak, empati becerilerini kullanarak öğrencinin davranışı gerçekleştirmeye iten sebepleri çok iyi anlayabilmeli, analiz edebilmelidir. Bu davranışları tetikleyen durumlar incelenmelidir. Öğretmenin tüm bu incelemeler sonucunda etkili bir müdahale planlaması yapması esastır (Başar, 2009).

2.1.21.1. Görmezden gelme

Öğrencinin gerçekleştirdiği istenmeyen davranışları gerçekleştirmesinin altında yatan sebeplerden biri de ilgi görmek için dikkat çekme isteğidir. İstenmeyen davranış ile öğretmenin ilgisini çekerek, dikkati üzerine toplamak öğrencinin keşfettiği bir yöntem haline gelir ve bunu sık sık uygular. Çünkü; öğretmenin istenmeyen davranış sonrası onunla ilgilenmesi onun dikkat çekme isteğini pekiştirmiş ve her ilgi ve dikkat istediğinde pekiştirilen bu olumsuz davranışı sergileme eğiliminde olacaktır. Bu davranış görmezden gelinse idi; belki zamanla sönecek ve yok olacaktı. Ama; pekiştirildiği için devamlılığı sağlandı. Görmezden gelinmesi gereken ve görmezden gelinmesi gereken davranış ayrımı iyi yapılması gerekmektedir (Keskin, 2002). Çocuklar aile ortamında istediklerinin yapılması için ağlama davranışına yönelebilirler. Çünkü; bu olumsuz davranış pekiştirilmiştir ve devamlılığı okul ortamında da ortaya çıkacaktır. Bu noktada görmezden gelmek, en önemli davranış yönetim stratejisidir. Başlangıçta istediği olmadığında öğrencinin tepkileri çok şiddetli olacak, zamanla sönecektir. Okul gibi kurallı bir ortamda kurallara uyum sağlamasının gerekliliğini davranışı söndükçe anlayacaktır. Bunu anlayabilmesi için davranışın görmezden gelinmesi kilit noktadır (Cirinlioğlu, 2006).

Bazen bir davranışa yönelik olarak tepkisizlik en büyük tepki olacaktır. Sorun gereken değeri görmediği için, davranışı gerçekleştiren için de gereksiz bir davranış olduğu inancını kavramasını sağlayacaktır. Bu da zamanla istenmeyen davranışın görmezden gelme stratejisi ile ortadan kalkmasını sağlayacaktır (Başar, 2009). Görmezden gelinecek olan davranışın ayrımının öğretmen tarafından çok iyi yapılıyor olması gerekmektedir. Görmezden

gelinmemesi gereken davranışların görmezden gelinerek bir tepkisizlik ile karşılaşması zamanla o davranışın daha çok yerleşmesine ve daha kalıcı bir davranış haline gelmesine ve çözüm aşamasının daha zorlu bir süreçte ilerlemesine sebep olabilir (Aydın, 2013). Sınıf içerisinde yapılan olumsuz davranışlara dikkat çekmek, öğrencileri o olumsuz davranışlara daha çok sevk etmeye sebebiyet verebilir (Okutan, 2004, s. 8). Öğrencinin yapmış olduğu olumsuz bir davranış sonrası olumsuz tepkiler görmek yerine öğretmenin o yanlış davranışını sevgiyle fark ettirerek görmezden gelerek kullanacağı davranış yönetimi tekniği, öğrenciye cezalar vererek ve öğrenciye ses yükselterek yapacağı olumsuz tepkilerden daha çok şey kazandıracaktır (Özcan, 1999, s. 66). İstenmeyen davranış eğer sıkça sergilenmeyen bir boyutta ise ve ders sırasında uygulanmaya devam eden planlamada aksaklıklara sebebiyet vermemek adına görmezden gelmek gerekebilir.

2.1.21.2. Gözle sınıfı kontrol etme

Öğretmenin iletişiminin niteliği kaliteli düzeyde ise; etkili bir göz kontağı mevcuttur. Öğrencisi ile gözle iletişim kurar ve gözler de iletişim aracı olarak kullanılır. Öğrenci, yüzüne bakamayan bir öğretmen karşısında, önemsenmediğini hissedebilir. O yüzden; öğretmen iyi bir iletişimde göz kontağı kurmak esastır (Öztürk, 2014). İstenmeyen bir davranış karşısında öğretmen, öğrenci ile göz teması kurması, hiçbir sözel ifade kullanmadan öğrencinin yanlış olan davranışını fark etmesini sağlayabilir (Tomul, 2008). Gözle iletişim olumlu yansır (Korkmaz, 2007). Öğretmen sınıfına hâkim olabilmek için; öğrencilerle göz teması halinde olarak aynı zamanda sınıfı da kontrol ederek sınıf yönetimi sürecinde daha etkin bir rolde olabilmektedir (Wragg, 1993, s. 45).

2.1.21.3. Yer değiştirmek

Öğrencinin istenmeyen davranışı gerçekleştirmesini tetikleyen bir konumda yer alıyor olabilir. Bu durumda öğretmenin, yer değiştirme stratejisini kullanması etkin bir çözüm olabilir. Böylece; öğrenci davranışının gerçekleşmesi için etken olan faktörlerden uzaklaşarak sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları gerçekleştirmekten uzaklaşarak öğretim etkinliklerine daha dikkatli bir şekilde odaklanabilir. Olumsuz davranışın çözümü noktasında olumlun bir adım atılmış olur (Metzger, 2002).

2.1.21.4. Ortamı değiştirmek

Sınıf içerisinde olumsuz birçok davranışın niteliğinin tespit edilerek öğretmenin buna göre olumsuz davranışa yaklaşım sergileyebilmelidir. Olumsuz bir davranış karşısında dikkatini başka bir uyarıcıya yani çocuğun aktif olabileceği ve ilgisini çekebilecek başka bir faaliyete yönlendirilmesi öğrencinin ortamının niteliğinin artırılması yönelik bir girişimdir. Ve ğrenci istenmeyen davranışı bırakarak öğretmeninin onu yönlendirdiği faaliyete doğru yönelim sağlayacaktır. Diğer bir boyutta ise; öğrenciyi olumsuz davranışa sevk eden durum, ortamdaki zengin uyarıcı evre ise; bu konuda yapılacak çalışma, ortamda uyarıcıların niceliğinin azaltılarak daha nitelikli ve yeterli düzeyde uyarıcını varlığını korumaktır. Yani; gereksiz uyarıcılardan ortamın arındırılarak hedeflere yönelim noktasında dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırarak ortamı öğretime dikkat yönelimli olarak hazırlamaktır (Karakaş, 2005).

2.1.21.5. Öğrenci ile konuşmak, uyarmak

Öğrenci, istenemeyen davranışları gerçekleştirdiği noktada öğretmenin öğrenciyi olumsuz davranışı hakkında iletişim kurarak uyarmasıdır. Bu uyarıların niteliği olumsuz davranışım devamlılığı veya sona ermesi noktasında etkendir. Öğretmenin ğrencinin kişiliğini zedeleyici bir dil kullanmadan, öğrenciye olumlu davranışa yönelik yapılan motive bir yaklaşım sergileyebilmelidir. Bu durum öğrencinin olumlu davranışa yönelimini hızlandıracaktır (Karakaş, 2005). Uyarıların niteliksiz olması ve sert, yapıcı olmayan bir üslupla gerçekleştirilmesi olumsuz davranışın tekrarlanma olasılığını artıran bir faktör olacaktır (Aydın, 2013). Öğrencinin o anda olumsuz davranışına yapılan bir uyarı yeterince dersle ilgili öğrencinin ilgisinde bir konuda sözel ifadeler yöneltmek de öğrencinin dikkatini ğretim etkinliklerine yönelterek olumsuz davranıştan uzaklaşmasını sağlayabilir (ztrk, 2014). Öğrencinin uyarılması, olumsuz davranıştan öğrenciyi haberdar ederek öğrencide farkındalık kazandırılır ve sözel olarak öğrenciye olumsuz davranışın niteliği veya olumsuz davranışın hakkında bilinç oluşturmak hedeflenir. Böylece; ğrenci yaptığı davranışın olumsuz nitelikleri hakkında bilinçlenerek daha farkındalık kazanarak ğretim süreçlerine dikkatini verir (Boyras, 2007, s. 51). Öğrenci ile kurulan iletişim ona değerli olduğunu hissettirecek ve istenmeyen davranışlarının sona erdirme noktasında gayret göstermeye çalışacaktır (Başar, 2009).

2.1.21.6. Sınıf toplantıları düzenlemek

Demokratik süreçlerin öğretim ortamlarına aktarımının yapılıyor olması, öğrenciye söz hakkı tanınarak, özgürce düşüncelerini ifade etmesi noktasında destek olunması, fikirlerinin önemsenmesi öğrenciye değerli hissetmesini sağlayacak ve eğitsel faaliyetlerde daha aktif katılım göstererek istenmeyen davranışlara yönelim sağlayacak bir potansiyelde olmayacaktır. Bunu sağlayabilmek için; sınıf toplantıları düzenlemektir. Sınıf düzenini tehdit eden olumsuz davranışlar tek tek belirlenerek sebepleri, sonuçları hakkında öğrenciler ile fikir alışverişinde bulunularak davranışların kalitesi artırılmaya çalışılır (Saban, 2002, s. 93). Öğrencilerin fikirlerinin dinlenerek ortak fikirler ve sonuçlar ekseninde yapılması gerekenlerle ilgili öneriler belirlenir. Öğrenciye sağlanan özgüven ile öğrenci öğretim süreçlerinde kendisini daha iyi ifade ederek davranışlarını nedenlerini açıklama fırsatı bulacak ve olumsuz davranışların niteliği gibi niceliği de zamanla azalacaktır (Ataünal, 2003, s. 53).

2.1.21.7. Sorumluluk vermek

Öğrenci bir meşguliyet halinde değilse, kendine meşgul olacak başka meşguliyetler bulacaktır. Bu meşguliyetler ise, ders dışı faaliyetlere yönelik istenmeyen davranışlar olacaktır. O yüzden; öğretmenin sınıf içerisinde öğrenciler arasında iyi bir görev dağılımı yaparak sınıf etkinliklerine aktif katılım sağlaması esastır. Örneğin; ders sırasında görsel materyal kullanarak, gösterip yaptırma tekniği kullanacak ise; öğrencilerinden birkaçını kendisine materyal kullanımı için yardımcı olarak seçebilir. Bu durumda öğrenci istenmeyen davranış ile meşgul olmak yerine, derste deney faaliyetini ilgiyle takip eden bir öğrenci konumuna geçecektir. Örneğin; sınıfta izlenmesi gereken bir eğitici animasyon filmi için bir öğrencinin film biletlerinin öğrencilere dağıtımı ve öğrencilerin oturma düzeninden sorumlu olarak görevlendirilmesi, öğrenciyi öğretim sürecine dahil olmasını sağlayacaktır (Başar, 2009). Öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için; öğrenciler proje çalışmalarında görev alabilir, arkadaşları ile görev paylaşım süreçleri kurgulayabilir ve sorumluluk duygusunu yaşayarak öğrenebilirler. Öğretmen de etkin bir görevlendirici olarak öğrencilere sorumluluk bilincini aşılmalıdır. Örneğin; sınıf içerisinde öğrencilerin her gün sıra ile sınıf düzeninden sorumlu kişiler olarak belirlendiği bir görev paylaşımı da yapılabilir. Öğretmen sorumluluk bilincine sahip olan öğrencileri motive

ederek ve bu olumlu davranışlarını pekiştirerek de sınıf içinde bu olumlu davranışın artması noktasında etkili olabilir (Selçuk, 2000, s. 72).

2.1.21.8. Aile ile iş birliği yapmak

Ailenin dahil olmadığı bir eğitsel süreç hep bir noktada eksik kalacaktır. Çünkü; okulda öğrenilenlerin devamlılığı evde sağlanamayarak, öğrenilenlerin evde uygulama boyutunda eksik kalması dolayısı ile yetersiz yaşantı eksikliği dolayısı öğrenme süreci tamamlanamayacaktır. Örneğin; okulda nezaket sözcükleri ile ilgili eğitsel süreçler gerçekleştirildi. Fakat; evde aile yaşantısı içerisinde bu nezaket sözcüklerinin kullanılmadığını fark eden öğrenci, nezaket sözcüklerinin günlük hayatta gerekliliği konusunda ikilemde kalacak, okulda öğrenilenlerin evde devamlılığı sağlanamayacaktır. Sınıf içerisinde uygulamış olduğu birçok istenmedik davranışın kökeni, aileden edinmiş olduğu yaşantılar sonucunda kazanılmıştır. Bu yüzden; aile ile öğretmenin etkin bir iletişim halinde olarak aileye bu konuda bilinçlendirme faaliyetleri uygulamalıdır (Kelemen, 2001, s. 148-149). Eğitime ailenin katılımı noktasında öğretmenlerin planladığı etkinlik dizileri olması gerekmektedir. Sınıf içerisinde yapılan eğitsel faaliyetlere davet edilerek, çocukları ile zengin öğrenme yaşantıları deneyimleyebilirler. Aile çocuğun eğitim süreçlerinin içerisinde yer alarak eğitime dahil olmak sorumluluğudur (Sayın, 2001). Okul rehberlik servisleri ile hareket edilerek velilerin ihtiyaç duyduğu konularda bilinçlendirme seminerleri yapılabilir. Çocuğun davranışları yönetimi ile ilgili ailenin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin daha sağlıklı bireyler olabilmeleri, okul yaşantılarında ve sosyal hayatlarında dengeli ve tutarlı, kurallara uyumlu olması desteklenecektir (Başar, 2009).

2.1.22. İstenmeyen öğrenci davranışına müdahale etmede ilkeler

İstenmeyen davranış gerçekleştirilen öğrenci ile iletişim kurularak olumlu davranışa dönüştürülmesinin hedeflendiği süreçte, öğretmen öğrencinin olumsuz davranış üzerinden vurgu yaparak uyarılarda bulunmamalıdır. Davranışın olması gereken boyutu özellikle vurgulanmalıdır. Örneğin; arkadaşlarımıza zarar vermemeliyiz yerine arkadaşlarımız ile saygı çerçevesinde birbirimize yaklaşmalıyız şeklinde bir söylem çocuğun dikkatini

olumsuz davranıştan olumlu davranışa doğru yöneltilecektir. İstenmeyen davranışların, istenen davranışa dönüşümü sağlanacaktır (Öğülmüş, 2001, s. 59). Öğretmen öğrencilere olan ilgisini eşit düzeyde tutmak için çaba harcamalıdır. Çünkü; tüm öğrenciler öğretmeninden ilgi bekler ve bu ilgi onları öğretmenine ve öğretme süreçlerine yöneltir. İstenmeyen davranışların azalmasında bir etken de öğretmenin öğrencilerine verdiği ilgi ve değerdir (Metzger, 2002).

Öğretmen, sınıf içerisindeki kontrolünü her zaman canlı tutmalıdır ve sınıfa hâkim olmalıdır. Sınıfına hâkim olmayan bir öğretmen, öğrencide istenmeyen davranışların artmasına sebep olurken süreç içerisinde sınıfı yönetemeyebilir (Yüksel, 2001). Öğretmen öğrencilerine karşı çok iyi bir gözlemci olmalıdır. İstenmeyen davranışlarında potansiyel aşamasında iken, onları fark ederek gereken önlemleri alabilmelidir (Erden ve Akman, 1995, s. 254). Öğretmen, gözlem sırasında etkin olmalıdır. Öğrencilerin özelliklerinden, öğrencilerin becerilerine, yeterliliklerine kadar detaylı bir fikir elde ederek sınıfını istenmeyen davranışlardan uzak tutabilmelidir (Küçükahmet, 2005, s. 180).

Öğretim sürecinde dersin akışını bozan istenmedik davranışlar dersin akışını bozarak öğretim faaliyetlerinin yarım kalmasına, öğrenme motivasyonun sekteye uğramasına sebep olabilir. Ders öncesi, dersi olumsuz etkileyebilecek faktörleri ortadan kaldırma öngörüsüne sahip olabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesinin temelinde ise; öğrencinin davranışlarına sebep olan etkenleri belirleyebilmesi ve etkin çözümler üretebilmesidir. Öğretim etkinlikleri sırasında materyal kullanımı öğrencinin kendini aktif kılarak aynı zamanda öğrencinin dikkatini öğretim etkinliklerine yöneltir (Töremen, 2001, s. 116). Öğrenci öğretim etkinliklerinde materyaller aracılığı ile öğrenme yaşantıları deneyimleri kazanır ve öğrenmesinde görsel, işitsel birçok boyutta çok yönlü destek olur. Öğretim sürecinde materyalleri ile öğrenme deneyimlerini tecrübe etmekle meşgul olan öğrenci istenmeyen davranışlardan uzaklaşacaktır (Küçükahmet, 2005, s. 180).

2.1.23. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki

Sınıf içerisindeki tüm öğeler arasındaki koordinasyonun sağlanarak öğretmen tarafından sistemli bir yönetim stiline sınıftaki öğrencilerin öğrenme motivasyonunu sağlayan, öğretim etkinliklerine ilgi ve dikkatlerini toplayabilecek yeterlilikte sınıfı düzenlemek ve eğitsel etkinlikleri kombine ederek öğrenciyi aktif kılarak öğretimin akıcı ve hedef yönelimli olarak

gerçekleştirilebilmesi için tüm fonksiyonların nitelikli olarak işe koşulmasıdır. Sınıf yönetimi sürecindeki tüm yeterliliklerin sağlanması oranında öğrenciler öğretim etkinliklerine aktif rol alacak ve öğretim etkinliklerinin içerisinde yer alacaktır. Sınıf etkinliklerine aktif katılarak, ders akışını bozan faaliyetlerden uzak duran öğrenciler sınıf düzenine ve kurallarını daha çok uyumlu davranışlar sergileyecek aynı zamanda istenmeyen davranışlar diye tanımlanan, sınıf yönetimini aksatan davranışlardan uzak duracaklardır. Öğrencilerin bu olumsuz davranışlardan uzak durması, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik tutumlarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretmenin bu davranışlar karşısında sergilediği tutum, bir sonraki aşamada öğrencinin davranışının niteliğini belirleyecek bir unsur olacaktır. Öğretmenin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları, sınıf yönetiminin niteliğine şekil veren önemli bir etkidir (Erdoğan, 2005).

Sınıf içindeki istenmeyen davranışlar; sınıf iklimine, öğretim etkinliklerindeki verimliliğe, öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin süresine, öğretmenin öğretme motivasyonuna, hedef davranışlara ulaşma düzeyine kadar birçok faktöre etki edebilme yeterliliğine sahiptir. Bu noktada öğretmenin, etkin bir sınıf yöneticisi olması, bu niteliksiz istenemeyen davranışların görülme sıklığına etki edecektir. Yani; öğretmene ne kadar iyi bir sınıf yöneticisi ise, istenemeyen davranışlar o kadar sınıfa az etki edecektir. Sınıf yönetimine nitelik kazandıran etkenlerden biri de öğretmenin tutumlarıdır. Öğretmenin sınıf içerisinde meydana gelen durumlara ve öğrencilere olan tutumları genel olarak öğrencilerin potansiyellerini olumlu veya olumsuz yönde kanalize etmesine etki edecektir. Burada öğretmenin tutumlarının, sınıf yönetimi becerilerinin etkileşimini ve bunun öğrenci davranışlarına olan yansımalarının çok yönlü etkilerini fark ediyoruz (Erden ve Akman, 1995, s. 253).

Öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına sergileyeceği tutumlar öğrenci davranışına şekil verecek olan bir niteliğe sahiptir. Öğretmenin sergileyeceği baskıcı bir tutum, davranışa o an için etkili bir müdahale olsa dahi öğrenci bu davranışı içselleştiremediği için sürekliliği asla olmayacaktır. Serbestiyetçi bir tutumda ise sınıf ortamında kuralların ve düzenin tanınmazlığı hâkim olacak, öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli sınıf iklimi altyapısı mümkün olmayacaktır. Oysaki; öğretmenin demokratik bir tutum sergileyerek öğrencilerinin fikirlerine değer vermesi, sınıf yönetimi süreçlerine öğrencilerini de dahil ederek, öğrencilerin davranışlarının kontrol ve denetimlerinin öğrencinin kendisinin sağlamasını temel alan bir yaklaşım sergilemesi sınıf yönetim süreçlerinin kalitesini belirleyecektir (Akyüz, 2001). Öğretmen sınıf yönetimi

sürecini, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile şekil vermektedir. Bu etkileşimi en iyi şekilde kombine ederek sınıf yönetimi süreçlerine uyarlaması öğretim süreçlerinin verimli ve hedefe yönelik kazanımların elde edilmesini sağlayacaktır (Gürsel, 2002, s. 220).

Öğretmenin öğretim süreçlerinde, planlamaların kalitesi de sınıf yönetimi süreçlerinin ve sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların varlığına etki eden bir durumdur. Öğretmen kadar sınıf yönetimi süreçlerinde başarılı ise; sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlar o kadar etkisiz kalacaktır (Öztürk, 2001). Öğretmen, öğrencilerinin davranışlarına yön veren, şekil veren bir unsurdur. Öğretmenin öğrenci davranışları karşısındaki tutumu, öğretmenin sınıf yönetimi süreçlerindeki başarısını aynı oranda etki eder. Öğrencilerine saygı ve sevgi çerçevesinde bir tutum sergileyen öğretmen, öğrencisini olumlu davranışlara sevk ederek sınıf yönetiminde daha olumlu bir sınıf ikliminde öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesi yönünde fırsatlar kazanılabilir (Özyürek, 1996).

2.2. İlgili araştırmalar

2.2.1. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar

İlgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma”’sında geliştirilmesi gereken sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul’da görev yapan ilköğretim öğretmenleri, örnekleme ise, 766 öğretmendir. Sınıf yönetimi bakımından geliştirilmesi gereken beceriler ise; öğrencinin dikkatini çekebilecek eğitsel etkinliklere yönlendirebilme, istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde dersin akışını bozmadan eğitsel faaliyetlere devam ederek istenmeyen davranış ortadan kaldırabilme, sınıftaki var olan öğrenci potansiyelini öğretim etkinliklerine aktarabilme olarak belirlenmiştir.

Yüksel (2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi”’ adlı doktora tezinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 543 sınıf öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada, değişkenler açısından; cinsiyet, kıdem, sınıf düzeyi değişkenleri önemli bir etkiye sahip iken; mezun olunan okul, sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ergen (2016), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, bu ilişkinin belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2531 sınıf öğretmeni, örneklem grubunu 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ele alınan değişkenlere göre farklılaşmadığı, akademik iyimserlik bakımından hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkeninin, mesleki bağlılık olarak ise hizmet yılı ve okulun bulunduğu yer değişkenlerinde anlamlı bir fark vardır. Sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserlik, akademik iyimserlik ile mesleki bağlılık arsında anlamlı ilişki vardır.

Keskin (2009), “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” adlı doktora tezinde, evrenini İstanbul ilinde görev yapan 5000 öğretmen, araştırmanın örneklemine, 50 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler yeterli düzeyde beceriye sahiptir, sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kaplan (2018), “Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın evrenini 514 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmıştır. Ölçeği geliştirilme çalışması tamamlanmış, incelenen değişkenler açısından anlamlı fark vardır.

Korkut ve Babaoğlu (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı çalışmada, becerinin çeşitli değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemine 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermez iken, öğretmenlik deneyimi ve okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Gündüz (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” adlı yüksek lisans tezinde, Çalışma evrenini 150 müfettiş oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Bazen” yeterli oldukları görüşüne ulaşılmıştır.

Adıgüzel (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, evren 1001, örnekleme 349 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin yanı sıra, değişkenler boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, tükenmişlik düzeyi açısından sadece kıdem yılı değişkeninde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın örnekleminde, 390 öğretmen

bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Demirtaş ve Kahveci (2010), “Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” adlı çalışmada, Araştırmanın örneklemini toplam 415 öğrenci oluşturmaktadır. Algılama düzeylerinin “Çok yüksek” olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar

Drang (2011), “Okul öncesi Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi İnançları, Bilgisi ve Uygulamaları” adlı araştırmasında, Araştırmada 6 öğretmen ile çalışmıştır. Etkili iletişimin önemi ve öğrencilerin davranışsal beceriler konusunda gelişiminin gerekliliği sonuçlarına ulaşmıştır.

Oyinloye’ un (2010), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Algısı ve Bunun Öğrenci Aktivitelerine Etkisi” 200 ilkokul öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını öğretim süreçlerine aktarımında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Sınıfın fiziki ve öğrencilerin öğrenme isteği olarak öğretim süreçlerine hazır olmaları eğitsel kazanımlarda katkılar sağlamıştır. Öğretim süreçlerinde eğitsel materyal kullanımının ve öğrencileri öğrenmeye hevesli hale getirmenin ön koşul niteliği taşıdığı belirtilmiştir.

Stoughton (2007), “Onların Nasıl İstedığımız Gibi Davranmalarını Sağlayabiliriz? Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Hakkındaki Düşüncelerini Aktarıyor” adlı çalışmada, davranış geliştirme becerileri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. 48 öğretmen adayı ile çalışma yapılmıştır. Öğretmen adayların sınıf yönetimi kapsamında öğrencilere etkili iletişim çerçevesinde ve adil davranılması gerektiği ortak düşüncesine ulaşılmıştır. Öğretim süreçlerinde öğrenilen bilgilerin uygulama noktasında daha nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu noktada mesleki gelişim sağlamalıdır.

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde; sınıf yönetiminin hangi nitelikteki becerilerden oluştuğu ve bu becerileri etkileyen faktörlerin tespiti amaçlanmıştır. Sınıf yönetimine sahip olan bir öğretmenin, sınıfında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken hangi süreçleri kullandığı ve etkili bir sınıf yönetiminin hangi adımlar izlenerek sağlanabileceği nitel ve nicel boyutta çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilecek olan faktörler tespit edilerek bu faktörlerin hangi noktalarda eksiklikleri bulunduğu üzerinde de araştırmalar yapılarak sınıf yönetimi süreçlerinin daha kaliteli bir

nitelikte, öğrenci ve öğretmenin sınıf ortamında ortak bir hedef paydasında etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken etkili sınıf yönetimi stratejilerinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin stratejilerinin gelişimi için; bilgisi, donanımı, deneyimi, kişisel özellikleri ve becerilerini devamlı bir eğitim yolculuğunda olarak geliştirmesinin gerekliliği, öğretmenin yeterliliklerinin gelişiminin, sınıf yönetimi sürecinin kilit noktası olduğu genel olarak araştırmalarda belirtilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan tüm bu yapılan araştırmalar öğretmenin eğitim yolculuğunda, öğretim süreçlerinin verimliliği noktasında öğretmenlerimize ışık olacaktır.

2.2.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar

Şentürk (2010), “İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, evrenini, 2017 öğretmen, örnekleme ise; 361 öğretmen oluşturmuştur. İncelenmiş değişkenlerin içinde sadece cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Dal (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştığı Olumsuz Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinde, çalışma grubunu, 18 okul öncesi öğretmeni vardır. Öğrencilerde görülen iletişim ve davranış problemleri öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi stratejileri ile en aza indirgenebilir. Öğretmenleri sınıf kuralları ve sınıf disiplini konusunda öğrencileri motive ederek bunu sağlayabilecekleri tespit edilmiştir.

Gangal (2013), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta İklimi Bozucu Davranışlarla Başa Çıkmaya Sebebiyet Veren Uygulamaları ve Sınıf Yönetiminde Kullanılan Stratejiler Hakkında İnançlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf iklimini bozucu davranışlara neden olan faaliyetleri ve sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerleri hakkındaki inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örnekleminde, 3 okul öncesi öğretmeni vardır. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları sınıf yönetimi stratejileri ile sınıf yönetimi uygulamaları arasında uyumsuz ifadeler tespit edilerek bu durumun araştırma sonuçlarına yansıyan gerçek dışı etkilere sebep olduğu belirtilmiştir.

Şahin (2005), “İlköğretim Okullarında I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesini ve Bu Davranışlara İlişkin Olarak

Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi’’ adlı araştırmada, Araştırmanın çalışma grubunu 52 sınıf öğretmeni ile 514 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İstenmeyen davranışlar konusunda öğretmenler ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Bal (2005), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kullanmış Oldukları Disiplin Anlayışlarını ve Disiplin Problemlerine Karşı Kullandıkları Yöntemlerin İncelenmesi’’ adlı Araştırmanın örneklemini 162 öğretmen oluşturmuştur. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin en çok gerçekleştirdikleri istenmeyen davranışlar, söz almadan konuşmak, arkadaşlarına şiddet eğilimi göstermek, olumsuz sözel ifadeler kullanmaktır. Olumsuz bu davranışların ortadan kaldırılabilmesi için öğretmenler, aile eğitimine önem vermeli ve öğrenci ile etkili iletişim kurabilmelidir.

Karakaş (2005), “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri’’ adlı yüksek lisans tezinde, 100 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerde dersin akışını bozma, arkadaşları ile olumsuz etkileşim içerisinde olma, zarar verici davranışlar sergileme gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, öğretim etkinliklerini dikkat çekici hale getirerek ve öğrencilerini aktif kılarak bu olumsuz davranışlardan öğrencileri uzak tutabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2006), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar, Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri’’ adlı yüksek lisans tezinde, araştırmanın çalışma grubunu 10 öğretmen, 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenler, istenmeyen davranışları en aza indirgeyebilmek için; öğrencinin davranışlarının altında yatan nedenleri anlamalı ve bundan hareketle çözüm önerileri sunabilmeli, öğrencisi ile bütünleşerek ona ders etkinliklerinde fırsatlar sunabilmeli, söz hakkı tanıyarak düşüncelerine önem vermelidir.

Terzi (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi’’adlı yüksek lisans tezi, 953 sınıf öğretmeni katılmıştır. İncelenen mezun olunan okula, kıdem, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık vardır.

Arslan (2007), “İlköğretim Okullarında İstenmeyen Davranışların Düzeltilmesinde Kullanılan Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi’’ başlıklı araştırmasında, Araştırmaya 250 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları engelleyebilmek için ödül kullanmanın daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Boyraz (2007), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Disiplin Sorunları” adlı yüksek lisans tezinde, örneklemini 186 aday öğretmen oluşturmaktadır. İstenmeyen davranışın kaynağı olarak ailelerinden saygı odaklı eğitim vermemeleri olduğu ve saygı temelinde yetişmeyen çocukların sınıf içerisinde olumsuz davranışlara sebebiyet verdiği belirtilmiştir.

Alkan (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet” adlı araştırmasında, örneklemini, 380 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tepkisel tutumları daha çok tercih ederek yapıcı ve davranışları olumluya dönüştürmeyi teşvik edecek olan tepkileri çoğunlukla tercih etmemektedir. Tepkisel tutumlar davranışlar olumsuz davranış o an için yok eder fakat kalıcı bir etki yaratmamaktadır. Davranışların kökeninde yatan sebeplere yönelik çözüm odaklı ilerleme sağlanmalıdır. Cinsiyet faktöründe kadın öğretmenler daha tutarlı ve olumlu tepkiler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar

Tulley ve Chiu (1995), “Öğrenci, Öğretmenler ve Sınıf Disiplini” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının disiplin stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 135 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adayları, etkili pekiştireç kullanma ve iletişimi olumlu disiplin stratejileri olarak tanımlamışlardır.

Guttmann (2001), “Okuldaki Problem Davranışlar İçin Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Nedensel Atıfları” adlı araştırmasında, okullardaki istenmeyen davranışların nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 220 öğrenci, 28 öğretmen, 115 veli araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrenciler; olumsuz davranışlarının nedenleri olarak ceza yönelimli tutumlar ve kendileri ile etkin bir iletişim kurulmaması olarak, öğretmenler; ailelerin çocuklarına ve eğitimlerine olan ilgisizliği olarak, aileler; akran faktörü kaynaklı olumsuz davranış aktarımı ve öğretmenlerin olumsuz tutumları olarak tanımlamışlardır.

Gottfredson ve Gottfredson (2001), “Okullar Sorunlu Davranışları Önlemek ve Güvenli Ortamları Teşvik Etmek İçin Ne Yapar?” adlı araştırmada, 848 okul müdürü ile çalışılmıştır. Müdürlerin genel olarak okulda uyulması gereken kurallar dizinlerinin olduğu ve bunların öğrencilere benimsetilmeye çalışılmasının yanı sıra bu kurallara uyum konusunda sorunların yaşandığını, ailelerin de bilinçlendirilerek eğitsel ve disiplin süreçlerinde yer almasının

sağlamamaya çalışıldığını, öğrencilerin sosyo-kültürel faaliyetlere yönlendirmesinin yapılmaya çalışıldığı, rehberlik servisleri ile koordineli çalışıldığı belirtilmiştir.

Literatürde yapılmış araştırmaları kısaca özetleyecek olursak, öğretmen tutumları ile ilgili, sınıf içindeki istenmeyen davranışların hangi davranışlar olduğu ve bu istenmeyen davranışları etkileyen çeşitli değişkenlerin tespiti, istenmeyen davranışlara yönelik ne gibi önlemler, çalışmalar yapıldığı, bu davranışlar karşısında hangi davranış ve tutumlarda bulunduğu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin disiplin stratejilerini geliştirerek, istenmeyen davranışların kontrolü konusunda en öncelikli olan, etkili iletişim becerilerini etkin kılmaya önem vermeleri hususunda durulmuştur. Sınıf içindeki istenmeyen davranışların oluşumu sadece sınıf içerisindeki yaşantıların değil, bazı değişkenlerinde etkisi mümkündür. O yüzden; öğretmenlerin çocuğun çevresi ile de bütünleşerek çocuğun gelişimi ve değişimini bütünsel açıdan çok yönlü olarak ele alabilmelidir. İstenmeyen davranışların neler olduğunun tanımlanmasının yanı sıra bu davranışların nedenlerinin, kaynaklarının ne olduğunun tespitine yönelik çalışmalara önem verilmelidir. İstenmeyen davranışlar öğretim etkinliklerini sekteye uğratan türden öğrenci faaliyetleri olarak tanımlanabilir ve öğretmenler, bu faaliyetleri en aza indirgeyerek öğretim sürecine olumlu etki edecek boyutta kanalize edebilecek yeterliliğe sahip olabilmelidir. Tüm bu yapılan araştırmalar öğretim süreçlerinin verimliliği noktasında öğretmenlerimize ışık olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede, bu iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve yönünü belirlemek amacıyla, bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modeli, tarama modelinde bir durumu mevcut durumu içerisinde belirlemeyi, tanımlamayı, nitelendirmeyi amaçlayarak durumu ayrıntılı tasvir ederek, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı ve anlamlandırmayı, ilişkinin varlığı veya yokluğunu nicel veriler ışığında derecelendirmelerle ortaya koyarak yapılan veri analizleri sonrasında, araştırmanın hedeflerine ulaşmasına temel olan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 79). Tarama araştırmalarının amacı, ele alınan konu ile ilgili mevcut durumun röntgenini çekerek durumu olduğu gibi yansıtır tasvir yapmaktır. Çekilen röntgendeki durum süreçte sağlıklı ve sağlıklı olmayan ilerleyen durumların tablosunu sunmaktadır. Bu bulguların analizi sonrasında elde edilen bilgiler, ihtiyaca yönelik hedef belirlenen alanlara aktarımları yapılarak bilimsel süreç kazanımları elde edilir. Eğitimde var olan eksikliklerin tespiti ve eğitim-öğretim süreçlerine aktarımının yapılarak bilimin sağlayacağı katkılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada ilişkisel tarama araştırmalarının rolü büyüktür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 177).

İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi aynı zamanda bu ilişkinin sayısal veriler ile tanımlanarak korelasyon katsayısı ile simgelenmesi aracılığı ile, ilişkinin varlığı veya yokluğu, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı durumunda ise; hangi yönde bir ilişkinin olduğunun ifadesini sağlayan sistemli bir modeldir. Değişkenler arasındaki ilişki, aynı yönde pozitif veya farklı yönde negatif bir korelasyon değerinde olabilecektir. Korelasyon değerleri aracılığı ile değişkenler arasındaki ilişki anlamlandırılır ve araştırmaların sonuçları ilişkisel tanımlamalar sonucu netlik kazanarak bilimsel süreçlerde kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelinin çıkış noktası, değişkenler arasındaki ilişkiyi derecelendirmektir. Bu derecelendirmelerin analizleri sonucu ilişkinin niceliği ve niteliği hakkında tahliller yapılarak yorumlanmasına imkân veren bu model; değişkenler

arasındaki ilişkilerin varlığı, yokluğu, hangi yönde bir ilişki olduğunun tespit edilmesine, bilimsel araştırmalara kaynaklık edecek yeni bilgi edinimlerine fırsat tanımaktadır (Karasar 2012).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni, Sakarya ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilkokul öğretmenlerinden, devlet okulların görev yapan da toplam 6670 ilkokul öğretmeni ve özel okullar görev yapan toplam 985 ilkokul öğretmeni olmak üzere toplam 7655 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen toplam 562 öğretmenden oluşmaktadır. Tesadüfi örneklem yönteminde, evren net olarak belirlenmiş sınırlar içerisindedir ve her bir temsilciye bir numaralandırma yapılarak örneklem sayısı kadar evren içerisinden tesadüfi rastgele bir seçim yapılır (Ural, 2011, s. 38).

Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	415	73.8
	Erkek	147	26.2
Medeni Durum	Bekar	166	29.5
	Evli	396	70.5
Yaş	22-30	137	24.4
	31-40	282	50.2
	41-50	115	20.5
	51 ve üzeri	28	5.0
Kıdem	1-10	270	48.0

	11-20	221	39.3
	21 ve üzeri	71	12.6
Eğitim Durumu	Lisans	422	75.1
	Yüksek Lisans	130	23.1
	Doktora	10	1.8
Sınıf Mevcudu	10-20	251	44.7
	20-30	176	31.3
	30-40	114	20.3
	40 ve üzeri	21	3.7
Hizmet içi Eğitim	Evet	341	60.7
	Hayır	221	39.3
Unvan	Öğretmen	349	62.1
	Uzman Öğretmen	197	35.1
	Başöğretmen	16	2.8
Algılanan gelir düzeyi	Düşük	191	34.0
	Orta	336	59.8
	Yüksek	35	6.2
Algılanan memnuniyet düzeyi	Düşük	87	15.5
	Orta	330	58.7
	Yüksek	145	25.8
Çevre SED	Düşük	182	32.4
	Orta	270	48.0
	Yüksek	110	19.6
Okul Türü	Devlet Okulu	438	77.9

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan ilkokul öğretmenlerin %73.8’i kadın, %26.2’si erkek; %26.5’i bekar, %70.5’i evli; %24.4’ü 22-30 yaş aralığında, %50.2’si 31-40 yaş aralığında, %20.5’i 41-50 yaş aralığında; %48’i 1-10 yıl arasında kıdeme sahip, %39.3’ü 11-20 yıl arasında kıdeme sahip ve %12.6’sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. İlkokul öğretmenlerinin %75.1’i lisans mezunu, %23.1’i yüksek lisans mezunu, %1.8’i ise doktora mezunudur. İlkokul öğretmenlerinin %44.7’si 10-20 öğrenci mevcuduna sahip sınıfta, %31.3’ü 21-30 öğrenci mevcuduna sahip sınıfta, %20.3’ü 30-40 öğrenci mevcuduna sahip sınıfta, %3.7’si ise 40 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip sınıfta görev yapmaktadır. Sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine çalışma grubundaki ilkokul öğretmenleri %60.7’si katılım sağlarken %39.3’ü katılım sağlamamıştır. İlkokul öğretmenlerinin %62.1’i öğretmen unvanında, %35.1’i uzman öğretmen unvanında ve %2.8’i başöğretmen unvanında görev yapmaktadırlar. İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları gelir düzeyi %34’ü için düşük, %59.8’i için orta, %6.2’si için yüksek olduğu; öğretmenlik mesleğine ilişkin algılanan memnuniyet düzeylerinin ise %15.5’inin düşük, %58.7’sinin orta, %25.8’inin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin %32.4’ünün düşük, %48’inin orta ve %19.6’sının yüksek olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin %77.9’unun devlet okulunda, %22.1’inin özel okulda görev yapmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda, demografik değişkenlerin yer aldığı 12 maddelik soru bulunmaktadır. Bu değişkenler, cinsiyet, medeni durum, yaş, algılanan gelir düzeyi, eğitim durumu, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyi, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, görev

yapılan okul türü, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu, kadro unvanı değişkenleridir.

3.3.2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği

“Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)”, Şentürk ve Tanhan (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, tutum düzeyleri beşli likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tarzındaki ifadeler; “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Büyük ölçüde katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” biçimindedir. (SİDÖTÖ) tüm maddeleri için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) ise 0.85 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada, (SİDÖTÖ) verileri güvenirlik analizi bulguları sonucunda, Cronbach Alfa katsayısı 0.938 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği (SYBÖ), Yüksel (2013) tarafından geliştirilmiştir. 46 madde ve beş faktörden (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) oluşmaktadır. Beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Geliştirilmiş olan sınıf yönetimi becerileri ölçeği daha sonra Ergen (2016), yeniden uyarlanmıştır. SYBÖ, faktörleri geliştirilmiş haliyle aynen kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının .90 ve iki yarı güvenirlik katsayısının .82 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, SYBÖ verileri güvenirlik analizi bulguları sonucunda, Cronbach Alfa katsayısı 0.964 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri toplama süreçleri

Her iki ölçek öncesi katılımcılara kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde, 1 Eylül- 30 Eylül tarihleri arasında Sakarya ilinde yer alan devlet ve özel ilkokullarında örneklem grubunda yer alan 562 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın uygunluğuna ilişkin etik kurul izni, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Ek-4). Daha sonra, Sakarya İl Milli

Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama izni alınmıştır (Ek-2). Veriler, tamamen gönüllük esasına dayalı olarak Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırma amacını gerçekleştirmek için çalışma grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesi için spss istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerini belirlemeye dönük, önce verilerin normallik varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesap edilmiştir.

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.50 aralığında olması verilerin normallik varsayımını sağlandığı kabul edilmiştir. Normallik varsayımı sağlandığından dolayı, verilerin analizinde parametrik yöntemlerden ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.50 aralığında olmaması verilerin normallik varsayımını sağlanmadığı kabul edilmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığından dolayı, verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis analiz yöntemleri kullanılmıştır.

3.5.1. Verilerin güvenilirlik analizi bulguları

Tablo 2

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Verileri Güvenirlik Analizi Bulguları

	Cronbach Alfa
Duyuşsal Boyut	0.914
Davranışsal Boyut	0.852
Toplam	0.938

Tablo 3

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Verileri Güvenirlik Analizi Bulguları

	Cronbach Alfa
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0.861
Öğrenme Öğretme Süreci	0.938
İletişim	0.951
Davranış Yönetimi	0.817
Motivasyon	0.879
Toplam	0.964

3.5.2. Verilerin normallik analizleri

Verilerin normallik analizi bulguları (Ek-5) de yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırma problemine ait bulgular

Bu bölümde araştırma bulgularına ait problemlerine ait bulgulara yer verilecektir.

4.1.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasındaki ilişki nedir?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ve sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?” araştırma problemini çözümlemek için yapılan Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sınıfın Fiziksel Düzeni	Öğrenme Öğretme Süreci	İletişim	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Toplam
Duyuşsal Boyut	r	-.104	-.148	-.146	-.067	-.179	-.159
	p	.014	.000	.001	.110	.000	.000
	N	562	562	562	562	562	562
Davranışsal Boyut	r	-.107	-.188	-.198	-.093	-.159	-.187
	p	.011	.000	.000	.028	.000	.000

	N	562	562	562	562	562	562
	r	-.108	-.167	-.167	-.078	-.182	-.175
Toplam	p	.010	.000	.000	.066	.000	.000
	N	562	562	562	562	562	562

Tablo 4’deki analiz sonuçları incelendiğinde Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği’nin (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin(SYBÖ) Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.104$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile (SYBÖ) Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.148$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile (SYBÖ) İletişim alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.146$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile (SYBÖ) Davranış Yönetimi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r=-.067$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile (SYBÖ) Motivasyon alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.179$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut’u ile (SYBÖ) toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.159$; $p<0.05$).

(SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.107$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.188$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) İletişim alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.198$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) Davranış Yönetimi alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.093$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) Motivasyon alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.159$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut’u ile (SYBÖ) toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.187$; $p<0.05$).

(SİDÖTÖ) toplam puanları ile (SYBÖ) Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.108$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları ile (SYBÖ) Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.167$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları ile (SYBÖ) İletişim alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.167$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları ile (SYBÖ) Davranış Yönetimi alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r=-.078$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları ile (SYBÖ) Motivasyon alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.168$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) Davranışsal Boyut'u ile (SYBÖ) toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-.175$; $p<0.05$).

4.2. Alt probleme ait bulgular

4.2.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?” problemine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Düzeyi

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ortalama	St. Sapma
Duyuşsal Boyut	562	11	33	55	32.94	9.66
Davranışsal Boyut	562	5	15	25	11.88	4.72
Toplam	562	16	48	80	44.81	13.78

Tablo 5’deki analiz sonuçları incelendiğinde, (SİDÖTÖ) Duyuşsal Boyut puanlarının aritmetik ortalaması 32.94, standart sapmasının 9.66 olduğu; Davranışsal Boyut puanlarının

aritmetik ortalaması 11.88, standart sapmasının 4.72 olduğu görülmektedir. Duyuşsal Boyut puanlarının aritmetik ortalamasının orta değere yakın olmasına rağmen, Davranışsal Boyut puanlarının aritmetik ortalamasının orta değerden düşük olduğu bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin (SİDÖTÖ) toplam puanlarının aritmetik ortalaması 44.81; ve standart sapmasının 13.78 olduğu bulunmuştur. (SİDÖTÖ) toplam puanlarının orta değerden düşük olduğu görülmektedir.

4.2.2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.2.1. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	St. Sapma	T	sd	P
Duyuşsal Boyut	Kadın	415	33.2313	9.75296	1.211	560	.226
	Erkek	147	32.1088	9.37800			
Davranışsal Boyut	Kadın	415	11.9735	4.85508	.828	560	.408
	Erkek	147	11.5986	4.29823			
Toplam	Kadın	415	45.2048	14.04338	1.133	560	.258
	Erkek	147	43.7075	12.98113			

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1.211$; $p>0.05$). Davranışsal Boyut puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0.828$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1.133$; $p>0.05$).

4.2.2.2. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Medeni Duruma Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	St. Sapma	T	sd	P
Duyuşsal Boyut	Bekar	166	31.0361	9.23294	-3.043	560	.002
	Evli	396	33.7348	9.73564			
Davranışsal Boyut	Bekar	166	10.6928	3.85913	-3.898	560	.000
	Evli	396	12.3712	4.95152			
Toplam	Bekar	166	41.7289	12.37955	-3.470	560	.001
	Evli	396	46.1061	14.13905			

Tablo 7’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3.043$; $p<0.05$). Evli İlkokul

öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları, bekar ilkököl öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3.898$; $p<0.05$). Evli İlkokul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları, bekar ilkököl öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3.470$; $p<0.05$). Evli İlkokul öğretmenlerinin toplam puanları, bekar ilkököl öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.3. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Farklılık
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	729.371	3	243.124	2.628	.050	22-30 ile 51 ve üzeri
	Gruplariçi	51627.450	558	92.522			31-40 ile 51 ve üzeri
	Toplam	52356.820	561				41-50 ile 51 ve üzeri
Davranışsal Boyut	Gruplararası	179.543	3	59.848	2.717	.044	22-30 ile 31-40
	Gruplariçi	12291.738	558	22.028			
	Toplam	12471.281	561				

	Gruplararası	1435.955	3	478.652	2.542	.055
Toplam	Gruplarıçi	105057.428	558	188.275		
	Toplam	106493.383	561			

Tablo 8’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2.628$; $p\leq 0.05$). Bu farklılık 51 ve üzeri yaşında olan ilkökul öğretmenleri ile 22-30, 31-40 ve 41-50 yaşında olan ilkökul öğretmenleri arasında olup, 22-30, 31-40 ve 41-50 yaşında olan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları 51 ve üzeri yaşında olan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2.717$; $p<0.05$). Bu farklılık 22-30 yaşında olan ilkökul öğretmenleri ile 31-40 yaşında olan ilkökul öğretmenleri arasında olup, 31-40 yaşında olan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları 22-30 yaşında olan ilkökul öğretmenleri Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.542$; $p>0.05$).

4.2.2.4. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Algılanan Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	32.818	2	16.409	.175	.839

	Gruplariçi	52324.002	559	93.603		
	Toplam	52356.820	561			
	Gruplararası	123.853	2	61.926	2.804	.061
Davranışsal Boyut	Gruplariçi	12347.429	559	22.088		
	Toplam	12471.281	561			
	Gruplararası	211.793	2	105.896	.557	.573
Toplam	Gruplariçi	106281.590	559	190.128		
	Toplam	106493.383	561			

Tablo 9'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=0.175$; $p>0.05$). Davranışsal Boyut puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.804$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.557$; $p>0.05$).

4.2.2.5. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Farklılık
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	625.101	2	312.550	3.377	.035	Lisans-Yüksek Lisans
	Gruplariçi	51731.719	559	92.543			
	Toplam	52356.820	561				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	454.181	2	227.091	10.564	.000	Lisans-Yüksek Lisans
	Gruplariçi	12017.100	559	21.497			
	Toplam	12471.281	561				
Toplam	Gruplararası	2134.807	2	1067.403	5.718	.003	Lisans-Yüksek Lisans
	Gruplariçi	104358.576	559	186.688			
	Toplam	106493.383	561				

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3.377$; $p<0.05$). Bu farklılık lisans mezunu ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları ile yüksek lisans mezunu ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları arasında olup, yüksek lisans mezunu ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları lisans mezunu ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=10.564$; $p<0.05$). Bu farklılık lisans mezunu ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları ile yüksek lisans mezunu ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları arasında olup, yüksek lisans mezunu ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları lisans mezunu ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5.718$; $p<0.05$). Bu farklılık lisans mezunu ilköğretmenlerinin toplam puanları ile yüksek

lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin toplam puanları arasında olup, yüksek lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin toplam puanları lisans mezunu ilkokul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.6. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Meslekteki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Farklılık
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	676.695	2	338.347	3.660	.026	1-10 ile 11-20
	Gruplariçi	51680.126	559	92.451			11-20 ile 21 ve üzeri
	Toplam	52356.820	561				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	421.134	2	210.567	9.768	.000	1-10 ile 11-20
	Gruplariçi	12050.147	559	21.557			11-20 ile 21 ve üzeri
	Toplam	12471.281	561				
Toplam	Gruplararası	2151.811	2	1075.906	5.764	.003	1-10 ile 11-20
	Gruplariçi	104341.571	559	186.658			11-20 ile 21 ve üzeri
	Toplam	106493.383	561				

Tablo 11'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3.660$; $p<0.05$). Bu farklılık 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri ile 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri arasında olup, 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=9.768$; $p<0.05$). Bu farklılık 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri ile 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri arasında olup, 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5.764$; $p<0.05$). Bu farklılık 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri ile 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri arasında olup, 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin toplam puanları 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.7. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Memnuniyet Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
-----------------	----	--------------	---	---

	Gruplararası	438.460	2	219.230	2.360	.095
Duyuşsal Boyut	Gruplarıçi	51918.361	559	92.877		
	Toplam	52356.820	561			
	Gruplararası	72.693	2	36.347	1.639	.195
Davranışsal Boyut	Gruplarıçi	12398.588	559	22.180		
	Toplam	12471.281	561			
	Gruplararası	811.122	2	405.561	2.145	.118
Toplam	Gruplarıçi	105682.260	559	189.056		
	Toplam	106493.383	561			

Tablo 12'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.360$; $p>0.05$). Davranışsal Boyut puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.639$; $p>0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.145$; $p>0.05$).

4.2.2.8. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Farklılık
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	2547.27	2	1273.63	14.294	.000	Düşük-Orta
	Gruplariçi	49809.55	559	89.11			Düşük-Yüksek
	Toplam	52356.82	561				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	1009.34	2	504.67	24.613	.000	Düşük-Orta
	Gruplariçi	11461.94	559	20.51			Düşük-Yüksek
	Toplam	12471.28	561				
Toplam	Gruplararası	6618.258	2	3309.129	18.521	.000	Düşük-Orta
	Gruplariçi	99875.125	559	178.667			Düşük-Yüksek
	Toplam	106493.383	561				

Tablo 13'teki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=14.294$; $p<0.05$). Bu farklılık düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları ile orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları arasında olup, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları, orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=24.613$; $p<0.05$). Bu farklılık düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları ile orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilköğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları

arasında olup, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları, orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=18.521$; $p<0.05$). Bu farklılık düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları ile orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları arasında olup, düşük sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları, orta ve yüksek sosyoekonomik çevrede görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.9. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Farklılık
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	2173.570	3	724.523	8.056	.000	10-20 ile 30-40
	Gruplariçi	50183.251	558	89.934			10-20 ile 40 ve üzeri
	Toplam	52356.820	561				20-30 ile 30-40
							20-30 ile 40 ve üzeri
							30-40 ile 40 ve üzeri
Davranışsal Boyut	Gruplararası	489.975	3	163.325	7.606	.000	10-20 ile 30-40
	Gruplariçi	11981.306	558	21.472			10-20 ile 40 ve üzeri

	Toplam	12471.281	561				20-30 ile 30-40
							20-30 ile 40 ve üzeri
							30-40 ile 40 ve üzeri
Toplam	Gruplararası	4712.562	3	1570.854	8.612	.000	10-20 ile 30-40
	Gruplarıçi	101780.821	558	182.403			10-20 ile 40 ve üzeri
							20-30 ile 30-40
	Toplam						20-30 ile 40 ve üzeri
		106493.383	561				30-40 ile 40 ve üzeri

Tablo 14’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8.056$; $p<0.05$). Yüksek sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları, düşük sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7.606$; $p<0.05$). Yüksek sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları, düşük sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8.612$; $p<0.05$). Yüksek sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin toplam puanları, düşük sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.10. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi görev yapılan okula göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi çözümlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	St. Sapma	t	sd	P
Duyuşsal Boyut	Devlet Okulu	438	33.3630	10.14734	1.966	560	.050
	Özel Okul	124	31.4355	7.54417			
Davranışsal Boyut	Devlet Okulu	438	12.3128	4.88732	4.193	560	.000
	Özel Okul	124	10.3306	3.66642			
Toplam	Devlet Okulu	438	45.6758	14.55000	2.807	560	.005
	Özel Okul	124	41.7661	10.08187			

Tablo 15’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=1.966$; $p<0.05$). Devlet okulunda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları, özel okulda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=4.193$; $p<0.05$). Devlet okulunda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları, özel okulda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2.807$; $p<0.05$). Devlet okulunda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları, özel okulda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.11. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi

çözümlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	N	Ortalama	St. Sapma	T	sd	P
Duyuşsal Boyut	Evet	341	30.7654	8.52250	-6.891	560	.000
	Hayır	221	36.2896	10.35055			
Davranışsal Boyut	Evet	341	10.7185	3.99374	-7.581	560	.000
	Hayır	221	13.6606	5.17316			
Toplam	Evet	341	41.4839	11.77000	-7.454	560	.000
	Hayır	221	49.9502	15.04243			

Tablo 16’daki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-6.891$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlamayan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanları, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan ilkökul öğretmenlerinin Duyuşsal Boyut puanlarından daha yüksektir. Davranışsal Boyut puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-7.581$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlamayan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanları, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan ilkökul öğretmenlerinin Davranışsal Boyut puanlarından daha yüksektir. (SİDÖTÖ) toplam puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-7.454$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlamayan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan ilkökul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.2.12. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?’ alt problemi çözümlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Kadro Unvanına Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	132.028	2	66.014	.707	.494
	Gruplariçi	52224.793	559	93.425		
	Toplam	52356.820	561			
Davranışsal Boyut	Gruplararası	83.861	2	41.931	1.892	.152
	Gruplariçi	12387.420	559	22.160		
	Toplam	12471.281	561			
Toplam	Gruplararası	399.331	2	199.665	1.052	.350
	Gruplariçi	106094.052	559	189.793		
	Toplam	106493.383	561			

Tablo 17’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Duyuşsal Boyut puanları kadro unvanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=0.707$; $p<0.05$). Davranışsal Boyut puanları kadro unvanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.892$; $p<0.05$). (SİDÖTÖ) toplam puanları kadro unvanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.052$; $p>0.05$).

4.2.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?” üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi

	N	Minimum	Orta Değer	Maksimum	Ortalama	St. Sapma
Sınıfın Fiziksel Düzeni	562	4	12	20	17.12	2.61
Öğrenme Öğretme Süreci	562	10	30	50	43.25	5.87
İletişim	562	10	30	50	45.82	5.15
Davranış Yönetimi	562	6	18	30	25.61	3.41
Motivasyon	562	7	21	35	30.48	4.14
Toplam	562	37	111	185	162.27	17.80

Tablo 18’deki analiz sonuçları incelendiğinde, İ Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 17.12, standart sapmasının 2.61 olduğu; Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 43.25, standart sapmasının 5.87 olduğu; İletişim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 45.82, standart sapmasının 5.15 olduğu; Davranış Yönetimi alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 25.61, standart sapmasının 3.41 olduğu; Motivasyon alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 30.48, standart sapmasının 4.14 olduğu bulunmuştur. Tüm alt boyut puanlarının orta değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. (SYBÖ) toplam puanının ortalaması 162.27 ve standart sapmasının 17.80 olduğu bulunmuştur. Tüm alt boyut ve toplam puanlarının orta değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.4.1. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlmek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	415	281.47	116811.50	30491.500	.995
	Erkek	147	281.57	41391.50		
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	415	290.08	120383.50	26941.500	.034
	Erkek	147	257.28	37819.50		
İletişim	Kadın	415	290.17	120421.00	26904.000	.029
	Erkek	147	257.02	37782.00		
Davranış Yönetimi	Kadın	415	292.10	121221.00	26104.000	.009
	Erkek	147	251.58	36982.00		
Motivasyon	Kadın	415	287.91	119483.50	27841.500	.112
	Erkek	147	263.40	38719.50		
Toplam	Kadın	415	290.32	120484.00	26841.000	.030
	Erkek	147	256.59	37719.00		

Tablo 19'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=30491.500$; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=26941.500$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, erkek ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. İletişim boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=26904.500$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın ilkököl öğretmenlerinin İletişim boyutu puanları, erkek ilkököl öğretmenlerinin İletişim boyutu puanlarından daha yüksektir. Davranış Yönetimi boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=261904.500$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın ilkököl öğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanları, erkek ilkököl öğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanlarından daha yüksektir. Motivasyon boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=27841.500$; $p>0.05$). (SYBÖ) toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=26841.000$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre kadın ilkököl öğretmenlerinin toplam puanları, erkek ilkököl öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.2. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Beceri Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
-----------------	---	-----------	-----------	---	---

Sınıfın Fiziksel Düzeni	Bekâr	166	271.44	45059.00	31198.000	.335
	Evli	396	285.72	113144.00		
Öğrenme Öğretme Süreci	Bekâr	166	283.97	47139.50	32457.500	.814
	Evli	396	280.46	111063.50		
İletişim	Bekâr	166	281.48	46725.00	32864.000	.998
	Evli	396	281.51	111478.00		
Davranış Yönetimi	Bekâr	166	255.61	42432.00	28571.000	.014
	Evli	396	292.35	115771.00		
Motivasyon	Bekâr	166	275.68	45763.50	31902.500	.579
	Evli	396	283.94	112439.50		
Toplam	Bekâr	166	275.40	45716.50	31855.500	.564
	Evli	396	284.06	112486.50		

Tablo 20'deki analiz sonuçları incelendiğinde, (SYBÖ) Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=31198.000$; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=32457.500$; $p>0.05$). İletişim boyutu puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=32864.000$; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=28571.000$; $p<0.05$). Bu farklılığa göre evli ilköğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanları, bekâr ilköğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanlarından daha yüksektir. Motivasyon boyutu puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=31902.500$; $p>0.05$). (SYBÖ) toplam puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=31855.500$; $p>0.05$).

4.2.4.3. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlmek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 21

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	22-30	137	266.50	3.536	3	.316
	31-40	282	287.88			
	41-50	115	274.25			
	51 ve üzeri	28	320.45			
Öğrenme Öğretme Süreci	22-30	137	271.03	5.556	3	.135
	31-40	282	283.21			
	41-50	115	273.73			
	51 ve üzeri	28	347.43			
İletişim	22-30	137	280.76	.814	3	.846
	31-40	282	277.35			
	41-50	115	287.75			
	51 ve üzeri	28	301.25			
Davranış Yönetimi	22-30	137	259.49	5.586	3	.134
	31-40	282	295.33			
	41-50	115	269.57			

	51 ve üzeri	28	298.96			
	22-30	137	271.93	2.396	3	.494
	31-40	282	278.29			
Motivasyon	41-50	115	292.47			
	51 ve üzeri	28	315.66			
	22-30	137	269.49	3.037	3	.386
	31-40	282	282.89			
Toplam	41-50	115	281.16			
	51 ve üzeri	28	327.68			

Tablo 21’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=3.536; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=5.556; $p>0.05$). İletişim boyutu puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.814; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=5.586; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.396; $p>0.05$). (SYBÖ) toplam puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=3.037; $p>0.05$).

4.2.4.4. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Algılanan Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Düşük	191	270.51	3.976	2	.137
	Orta	336	282.82			
	Yüksek	35	328.84			
Öğrenme Öğretme Süreci	Düşük	191	287.37	.707	2	.702
	Orta	336	276.94			
	Yüksek	35	293.21			
İletişim	Düşük	191	282.05	2.085	2	.353
	Orta	336	277.39			
	Yüksek	35	317.93			
Davranış Yönetimi	Düşük	191	272.37	3.163	2	.206
	Orta	336	282.16			
	Yüksek	35	324.97			
Motivasyon	Düşük	191	270.45	2.768	2	.251
	Orta	336	284.00			
	Yüksek	35	317.83			
Toplam	Düşük	191	276.64	2.092	2	.351
	Orta	336	280.32			
	Yüksek	35	319.34			

Tablo 22’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=3.976; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=.707; $p>0.05$). İletişim

boyutu puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.085; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=3.163; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.768; $p>0.05$). (SYBÖ) toplam puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.092; $p>0.05$).

4.2.4.5. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri algılanan eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Lisans	422	272.98	4.795	2	.091
	Yüksek Lisans	130	306.98			
	Doktora	10	309.85			
Öğrenme Öğretme Süreci	Lisans	422	279.39	1.141	2	.565
	Yüksek Lisans	130	284.36			
	Doktora	10	333.20			
İletişim	Lisans	422	284.94	2.151	2	.341
	Yüksek Lisans	130	266.82			

	Doktora	10	327.10			
	Lisans	422	276.80	1.439	2	.487
Davranış Yönetimi	Yüksek Lisans	130	295.53			
	Doktora	10	297.35			
	Lisans	422	281.01	.045	2	.978
Motivasyon	Yüksek Lisans	130	283.62			
	Doktora	10	274.55			
	Lisans	422	279.29	.825	2	.662
Toplam	Yüksek Lisans	130	285.45			
	Doktora	10	323.50			

Tablo 23’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=4.795; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1.141; $p>0.05$). İletişim boyutu puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.151; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=1.439; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=.045; $p>0.05$). (SYBÖ) toplam puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=.825; $p>0.05$).

4.2.4.6. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri algılanan meslekteki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Sınıfın Fiziksel Düzeni	1-10	270	271.15	2.167	2	.338	
	11-20	221	291.20				
	21 ve üzeri	71	290.66				
Öğrenme Öğretme Süreci	1-10	270	275.77	5.697	2	.058	
	11-20	221	274.79				
	21 ve üzeri	71	324.18				
İletişim	1-10	270	275.89	3.823	2	.148	
	11-20	221	277.34				
	21 ve üzeri	71	315.76				
Davranış Yönetimi	1-10	270	266.60	4.708	2	.095	
	11-20	221	298.06				
	21 ve üzeri	71	286.63				
Motivasyon	1-10	270	267.92	6.122	2	.047	1-10 ile 21 ve üzeri
	11-20	221	285.77				
	21 ve üzeri	71	319.87				
Toplam	1-10	270	270.09	5.100	2	.078	
	11-20	221	283.49				
	21 ve üzeri	71	318.71				

Tablo 24'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.167; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=5.697; $p>0.05$). İletişim boyutu puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=3.823; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=4.708; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=6.122; $p<0.05$). Bu farklılık, 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenleri arasında olup, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerin Motivasyon boyutu puanları 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan ilkokul öğretmenlerin Motivasyon boyutu puanlarından daha yüksektir. (SYBÖ) toplam puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=5.100; $p>0.05$).

4.2.4.7. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Memnuniyet Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Memnuniyet	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	p	Farklılık
	Düşük	87	241.87	25.078	2	.000	Düşük-Yüksek
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Orta	330	267.64				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	336.83				

	Düşük	87	266.69	18.657	2	.000	Düşük-Yüksek
Öğrenme Öğretme Süreci	Orta	330	263.53				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	331.29				
	Düşük	87	247.46	24.629	2	.000	Düşük-Yüksek
İletişim	Orta	330	266.30				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	336.53				
	Düşük	87	243.85	31.506	2	.000	Düşük-Yüksek
Davranış Yönetimi	Orta	330	263.44				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	345.19				
	Düşük	87	236.89	36.801	2	.000	Düşük-Yüksek
Motivasyon	Orta	330	263.38				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	349.50				
	Düşük	87	241.54	37.616	2	.000	Düşük-Yüksek
Toplam	Orta	330	261.17				Orta-Yüksek
	Yüksek	145	351.75				

Tablo 25'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=25.078; $p<0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları etmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=18.657; $p<0.05$). İletişim boyutu puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=24.629; $p<0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları etmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=31.506; $p<0.05$). Motivasyon boyutu puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=36.801; $p<0.05$). Bu farklılık, yüksek memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenleri ile orta ve düşük memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenleri

arasında olup, yüksek memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenlerinin tüm alt boyut puanları, orta ve düşük memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenlerinin tüm alt boyut puanlarından daha yüksektir. (SYBÖ) toplam puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=37.616; $p<0.05$). Bu farklılık, yüksek memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenleri ile orta ve düşük memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenleri arasında olup, yüksek memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenlerinin tüm alt boyut puanları ve toplam, orta ve düşük memnuniyet düzeyindeki ilkökul öğretmenlerinin tüm alt boyut ve toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.8. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Çevre SED	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	P	Farklılık
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Düşük	182	249.32	10.909	2	.004	Düşük- Orta
	Orta	270	295.70				Düşük-Yüksek

	Yüksek	110	299.89				
	Düşük	182	226.54	33.079	2	.000	Düşük- Orta
Öğrenme Öğretme Süreci	Orta	270	300.71				Düşük-Yüksek
	Yüksek	110	325.28				
	Düşük	182	226.39	35.584	2	.000	Düşük- Orta
İletişim	Orta	270	299.06				Düşük-Yüksek
	Yüksek	110	329.58				
	Düşük	182	259.96	5.509	2	.064	
Davranış Yönetimi	Orta	270	287.38				
	Yüksek	110	302.70				
	Düşük	182	249.74	10.497	2	.005	Düşük- Orta
Motivasyon	Orta	270	296.44				Düşük-Yüksek
	Yüksek	110	297.36				
	Düşük	182	230.20	28.343	2	.000	Düşük- Orta
Toplam	Orta	270	299.67				Düşük-Yüksek
	Yüksek	110	321.79				

Tablo 26'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=10.909; $p<0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=33.079; $p<0.05$). İletişim boyutu puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=35.584; $p<0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=5.509; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-

ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=10.497; $p<0.05$). Bu farklılık, düşük sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenleri ile orta ve yüksek sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenleri arasında olup, orta ve yüksek sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim, Motivasyon alt boyutu puanları, düşük sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim, Motivasyon alt boyutu puanlarından daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin (SYBÖ), toplam puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=28.343; $p<0.05$). Bu farklılık, düşük sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenleri ile orta ve yüksek sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenleri arasında olup, orta ve yüksek sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim, Motivasyon alt boyutu ve toplam puanları, düşük sosyo ekonomik çevredeki okulda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim, Motivasyon alt boyutu ve toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.9. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	p	Farklılık
---------------	---	-----------	---------	----	---	-----------

Sınıfın Düzeni	Fiziksel	10-20	251	311.35	27.666	3	.000	10-20 ile 30-40
		20-30	176	284.55				10-20 ile 40 ve üzeri
		30-40	114	225.18				20-30 ile 30-40
		40 ve üzeri	21	204.83				
Öğrenme Süreci	Öğretme	10-20	251	307.63	22.731	3	.000	10-20 ile 30-40
		20-30	176	284.30				10-20 ile 40 ve üzeri
		30-40	114	237.54				20-30 ile 40 ve üzeri
		40 ve üzeri	21	184.38				
İletişim		10-20	251	310.40	20.871	3	.000	10-20 ile 30-40
		20-30	176	274.35				10-20 ile 40 ve üzeri
		30-40	114	244.24				
		40 ve üzeri	21	198.33				
Davranış Yönetimi		10-20	251	300.41	10.750	3	.013	10-20 ile 30-40
		20-30	176	282.97				
		30-40	114	246.69				
		40 ve üzeri	21	232.12				
Motivasyon		10-20	251	299.41	16.582	3	.001	10-20 ile 30-40
		20-30	176	288.93				10-20 ile 40 ve üzeri
		30-40	114	249.56				20-30 ile 40 ve üzeri
		40 ve üzeri	21	178.60				
Toplam		10-20	251	309.50	25.352	3	.000	10-20 ile 30-40
		20-30	176	284.77				10-20 ile 40 ve üzeri
		30-40	114	232.62				20-30 ile 30-40

Tablo 27'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=27.666; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 20-30 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları, yüksek mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanlarından daha yüksektir. Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=22.731; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 20-30 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, yüksek mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. İletişim boyutu puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=20.871; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, yüksek mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. Davranış Yönetimi boyutu puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=10.750; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, yüksek mevcuda sahip ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. Motivasyon boyutu puanları sınıf mevcuduna istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=16.582; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkököl öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip

öğretmenler arasında, 20-30 öğrenci mevcuda sahip ilkökul öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkökul öğretmenlerinin Motivasyon boyutu puanları, yüksek mevcuda sahip ilkökul öğretmenlerinin Motivasyon boyutu puanlarından daha yüksektir. İlkökul öğretmenlerinin (SYBÖ), toplam puanları sınıf mevcuduna istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (ki-kare=25.352; $p<0.05$). Bu farklılık 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkökul öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 10-20 öğrenci mevcuda sahip ilkökul öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 20-30 öğrenci mevcuda sahip ilkökul öğretmenleri ile 30-40 öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında, 20-30 öğrenci mevcuda sahip ilkökul öğretmenleri ile 40 ve üzeri öğrenci mevcuda sahip öğretmenler arasında olup, düşük mevcuda sahip ilkökul öğretmenlerinin toplam puanları, yüksek mevcuda sahip ilkökul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.10. Alt problem: İlkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlmek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

İlkökul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Devlet Okulu	438	273.68	119873.00	23732.000	.030
	Özel Okul	124	309.11	38330.00		
Öğrenme Öğretme Süreci	Devlet Okulu	438	266.41	116686.50	20545.500	.000
	Özel Okul	124	334.81	41516.50		
İletişim	Devlet Okulu	438	266.01	116513.50	20372.500	.000

	Özel Okul	124	336.21	41689.50		
Davranış Yönetimi	Devlet Okulu	438	271.76	119031.50	22890.500	.007
	Özel Okul	124	315.90	39171.50		
Motivasyon	Devlet Okulu	438	276.19	120971.00	24830.000	.141
	Özel Okul	124	300.26	37232.00		
Toplam	Devlet Okulu	438	268.01	117388.00	21247.000	.000
	Özel Okul	124	329.15	40815.00		

Tablo 28'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=23732.000$; $p<0.05$). Özel okulda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları, devlet okulunda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanlarından daha yüksektir. Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=20545.500$; $p<0.05$). Özel okulda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, devlet okulunda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. İletişim boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=22890.500$; $p<0.05$). Özel okulda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin İletişim boyutu puanları, devlet okulunda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin İletişim boyutu puanlarından daha yüksektir. Davranış Yönetimi boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=22890.500$; $p<0.05$). Özel okulda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanları, devlet okulunda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin Davranış Yönetimi boyutu puanlarından daha yüksektir. Motivasyon boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=24830.000$; $p>0.05$). İlköğöl öğretmenlerinin (SYBÖ), toplam puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=21247.000$; $p<0.05$). Özel okulda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin toplam puanları, devlet okulunda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.11. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Katılım	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	341	294.83	100538.50	33133.500	.014
	Hayır	221	260.93	57664.50		
Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	341	299.99	102297.00	31375.000	.001
	Hayır	221	252.97	55906.00		
İletişim	Evet	341	299.71	102201.00	31471.000	.001
	Hayır	221	253.40	56002.00		
Davranış Yönetimi	Evet	341	288.08	98236.50	35435.500	.229
	Hayır	221	271.34	59966.50		
Motivasyon	Evet	341	294.76	100511.50	33160.500	.015
	Hayır	221	261.05	57691.50		
Toplam	Evet	341	299.47	102119.00	31553.000	.001
	Hayır	221	253.77	56084.00		

Tablo 29’daki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermektedir ($U=33133.500$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitime katılım sağlayan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları, hizmet içi eğitime katılım sağlamayan ilkokul öğretmenlerinin Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanlarından daha yüksektir. Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=31375.000$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitime katılım sağlayan ilkokul öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları, hizmet içi eğitime katılım sağlamayan ilkokul öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanlarından daha yüksektir. İletişim boyutu puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=31471.000$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitime katılım sağlayan ilkokul öğretmenlerinin İletişim boyutu puanları, hizmet içi eğitime katılım sağlamayan ilkokul öğretmenlerinin İletişim boyutu puanlarından daha yüksektir. Davranış Yönetimi boyutu puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=35435.500$; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=33160.500$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitime katılım sağlayan ilkokul öğretmenlerinin Motivasyon boyutu puanları, hizmet içi eğitime katılım sağlamayan ilkokul öğretmenlerinin Motivasyon boyutu puanlarından daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin (SYBÖ), toplam puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($U=31553.000$; $p<0.05$). Hizmet içi eğitime katılım sağlayan ilkokul öğretmenlerinin toplam puanları, hizmet içi eğitime katılım sağlamayan ilkokul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir.

4.2.4.12. Alt problem: İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?

“İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri unvana göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemini çözümlmek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Unvana Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Unvan	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Öğretmen	349	281.97	.047	2	.977
	Uzman Öğretmen	197	280.12			
	Başöğretmen	16	288.34			
Öğrenme Öğretme Süreci	Öğretmen	349	290.01	2.989	2	.224
	Uzman Öğretmen	197	265.51			
	Başöğretmen	16	292.84			
İletişim	Öğretmen	349	284.71	.626	2	.731
	Uzman Öğretmen	197	277.77			
	Başöğretmen	16	257.38			
Davranış Yönetimi	Öğretmen	349	283.07	.096	2	.953
	Uzman Öğretmen	197	279.23			
	Başöğretmen	16	275.31			
Motivasyon	Öğretmen	349	282.29	.084	2	.959
	Uzman Öğretmen	197	280.99			
	Başöğretmen	16	270.56			
Toplam	Öğretmen	349	285.63	.598	2	.742
	Uzman Öğretmen	197	274.65			
	Başöğretmen	16	275.66			

Tablo 30'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutu puanları unvana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.047; $p>0.05$). Öğrenme Öğretme Süreci boyutu puanları unvana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=2.989; $p>0.05$). İletişim boyutu puanları unvana göre

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.626; $p>0.05$). Davranış Yönetimi boyutu puanları unvana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.096; $p>0.05$). Motivasyon boyutu puanları unvana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.084; $p>0.05$). İlkokul öğretmenlerinin (SYBÖ), toplam puanları unvana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (ki-kare=0.598; $p>0.05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve bunlara etki eden değişkenlerin incelenmesi, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ve bunlara etki eden değişkenlerin incelenmesi ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması ile elde edilen sonuçların alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Duyuşsal Boyut'u ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Davranışsal Boyut'u ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. Bu ilişki doğrultusunda bu iki düzey arasında negatif korelasyon doğrultusunda ters bir ilişkinin olduğunu ifade ederek bu ilişkinin de düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum her iki düzey arasındaki bağıntının düşük bir etkileşime sahip olduğunu varsayarken ilkokul öğretmenlerinin tutumları ile sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin biri artarken diğerinin azaldığı veya biri azalırken diğerinin arttığını belirtmektedir. Bu elde edilen sonuç, ilkokul öğretmenlerinin bu iki farklı alan arasındaki farklı yeterlilik düzeylerine sahip olabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu yeterlilikleri kapsayan alanlar arasındaki uyumsuzluk sonucu bu nitelikte bir sonuç elde edilmiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ışığında literatür açısından incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ilişkiyi ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi nedir?

İlkokul öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanlarının orta değerden düşük olduğu görülmektedir. Elde edilmiş olan bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin düşük tutumlara sahip olmasının sınıfın öğrenci potansiyelinin düşüklüğü, öğrenci velilerinin eğitime katkı ve katılımlarının azlığı, öğretmenin öğretme motivasyonunun düşüklüğü gibi nedenlerden kaynaklı olabilir.

Tutumlar bir davranışın şekillenmesinde kilit noktadır. Tutumlara ise yön veren düşüncelerimiz ve duygularımızdır. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik sergileyecekleri davranışların niteliğinde de bu davranışlara yönelik tutumlar etken olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik olumlu tutum sergileyebilmeleri için duygu ve düşüncelerinin niteliği de önemli olmaktadır. Tutumların niteliğinde kilit nokta ve öğrenci davranışlarının yönetiminde öğretmenlerin tutumları çerçevesinde gerçekleştirdiği davranış yönetimi stratejileri ana faktördür (İnceoğlu, 2004). Alkan (2007) araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kontrolünde daha çok çağdaş yöntemlere yönelik tutumlardan daha çok geleneksel davranışlara yönelik tutumları tercih ettikleri sonucunu elde etmiştir. Karakaş (2005) ve Yıldız (2006) araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Şimşek (2000), Tosun (2001) araştırmalarında, öğretmenlerin tutumlarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mazı (2009) araştırmasında, tutumlarının “kararsız” düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkeninin etkisi incelendiğinde, İlkokul öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Özcan (2008), Mazı (2009), Esen (2006), Cebeci ve Şirin (2017) araştırmasında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak istenmeyen

öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Şenkulak (2010) araştırmasında, kadın öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumuna göre daha dezavantajlı olduklarını belirlemiştir. Alkan (2007), Gözütok (1993) araştırmasında, sınıf içi istenmeyen davranış öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları açısından bayan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ise, araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Medeni durum değişkeninin etkisi incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin (SİDÖTÖ) toplam puanları medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Evli ilkokul öğretmenlerinin toplam puanları, bekar ilkokul öğretmenlerinin toplam puanlarından daha yüksektir. Bu araştırma sonucuna göre evli öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olabileceği dolayısı ile bu sonuca ulaşılmış olabilir. Araştırmadan elde edilmiş olan bu sonuçlar literatürde incelenmiştir. Alkan (2007), Cebeci ve Şirin (2017) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri ve stratejileri bakımından evli öğretmenlerin lehine sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Mazı (2009), Çiçekdemir (2001), Başçı (2007) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının medeni durum değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilmiş olan bu sonuç ise, araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde ise, (SİDÖTÖ) toplam puanları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, Şenkulak (2010) araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla öğrencilerin istenmeyen davranışları ile karşılaşma durumuna göre daha dezavantajlı olduklarını belirlemiştir. Özcan (2008), Mazı (2009), Esen (2006), Cebeci ve Şirin (2017) araştırmasında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bu sonuç araştırma sonucumuz ile uyumaktadır. Alkan (2007) araştırmasında, kadın öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha tutarlı olduğunu tespit etmiştir. Gözütok (1993) araştırmasında, sınıf içi istenmeyen davranış öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları açısından bayan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde etmiştir. Yapılmış olan bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ise, araştırmayı destekler nitelikte değildir.

Algılanan gelir düzeyi değişkeni incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç ile ilgili alan yazın incelendiğinde, Alkan (2007) araştırmasında, öğrencilerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme sürecinde gelir düzeyi düşük öğretmenlerin daha olumlu davranış yönetimi stratejileri sergiledikleri, gelir düzeyi yükseldikçe ise, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme sürecinde daha olumsuz stratejiler sergilediklerini ortaya koymuştur. Elde edilmiş olan bu sonuç, araştırmada elde edilen sonuçlar ile uyum sağlamamaktadır.

Eğitim durumu değişkeninin etkisi incelendiğinde ise, (SİDÖTÖ) toplam puanları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda bakıldığında, eğitim düzeyinin daha nitelikli olması ve eğitim kademesindeki artış öğretmenlerin tutumlarına olumlu yansımaları olarak yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar literatürde incelendiğinde, Özcan (2008) araştırmasında, eğitim durumu değişkenine bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bu sonuç araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır.

Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kıdem yılının öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutum düzeylerinde etken olmasında, öğretmenlerin mesleki tecrübelerini öğretim süreçlerine başarılı bir şekilde aktarabilme becerisinin bir yansımasıdır. Özcan (2008), Nazlı (2015), Sayın (2001) araştırmasında, mesleki kıdem değişkenlerine göre istenmeyen davranışlara ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen sonuçlar ile uyum sağlamamaktadır. Bu araştırma sonucunda farklı olarak Alkan (2007), Cebeci ve Şirin (2017), Başçı (2007), Alkan (2007) araştırmasında, kıdem değişkeninin öğretmenlerin tutumlarında önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçlar araştırma sonuçları ile uyum sağlamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürümüzde elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Öğretmenlik mesleğinden duyulan memnuniyet düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeylerindeki ilişkinin incelendiği araştırmalara literatürde rastlanmamıştır.

Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci grubunun yer aldığı sosyo ekonomik düzeyin öğretmen tutumları üzerindeki etkisini ortaya koyarken, ailenin düşük eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düşük düzey yaşam koşullarına sahip olması dolayısı ile öğrenciler için önem arz eden ebeveyn desteğini yeterince sağlayamıyor olmaları faktör olabilir. Ocak (2004), Başçı (2007) araştırmasında, alt sosyo-ekonomik düzeyi olan çevrede bulunan okullardaki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile daha çok karşı karşıya kaldıklarını tespit etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin olumsuz tutumlar geliştirdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonucun elde edilmesinde sınıf mevcudunun yanı sıra öğrenci potansiyeli de etken olmuş olabilir. Araştırmamızdan elde edilen bu sonuçları literatür açısından incelendiğinde, Başçı (2007) araştırmasında, sınıf mevcudu değişkeninin, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilmiş olan bu sonuç, araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar ile uyum sağlamamaktadır.

Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenci yeterlilikleri bakımından daha nitelikli bir potansiyele sahip bir öğrenci grubuna sahip olması dolayısı ile elde edilmiş bir sonuç olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatür açısından incelendiğinde, Cebeci ve Şirin (2017) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin, özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Bu sonuç araştırma sonucu ile uyum sağlamaktadır. Başçı (2007) araştırmasında, görev yapılan okulun devlet veya özel okul olmasının, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmadan elde ettiğimiz sonuç ile uyum sağlamamaktadır.

Hizmet içi eğitime katılım durumu değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliksiz bir içerik ve alanında uzman olmayan eğitimciler tarafından verilmiş olması bu sonucun elde edilmesinde etken olabilir. Bu yüzden hizmet içi eğitim faaliyetlerin niteliği önemli bir etkendir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatür açısından incelendiğinde, Sarıtaş (2006) araştırmasında, davranış yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının kontrolüne yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan öğretmenlerin daha nitelikli tutumlara sahip olduklarını, nitelikli bir hizmet içi eğitim sonrası katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Kadro unvanı değişkeni açısından incelendiğinde, (SİDÖTÖ) toplam puanları kadro unvanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kadro unvanları değişkenlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeylerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

5.1.4. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi nedir?

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi toplam puanlarının orta değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilmiş olan bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanında iyi düzeyde bir lisans eğitimi almış olması dolayısı ile etken olabilir. Ayrıca öğretim süreçlerinde güncel gelişmeleri özümseyerek ve sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalardan yararlanarak öğretim süreçlerine yansıtımı gerçekleştirilmiş olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç doğrultusunda literatür incelendiğinde, Okçu ve Epçaçan (2008), Çetin (2009), Altındağ (2006), Korkmaz (2007), Yalçinkaya ve Tonbul (2002) araştırmalarında, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Korkut (2009) araştırmasında, sınıf yönetiminin boyutları açısından öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf yönetimi beceri düzeylerini incelemiş ve yüksek düzeyde bir sınıf yönetimi beceri düzeyi olduğunu tespit etmiştir.

5.1.5. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyi demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkeni açısından ele aldığımızda, SYBÖ toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin lehine elde edilmiş

olan bu sonuç doğrultusunda, bu yeterlilik düzeyine kadın öğretmenlerin mizaci özelliklerinin daha uyumlu olması etken olmuş olabilir. İpek (2015), Özdemir (1991), Ergün (1993), Terzi (2001), Topal (2007), Kaya (2008), Korkmaz (2007), Çetin (2009), Nur (2012), Güven S. (1998), Erkan (2009), Korkut ile Babaoğlu (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, sınıfın fiziksel düzeni ve motivasyon boyutlarında araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Yüksel'in (2013), İlgar (2007), Tonbul ve Yalçınkaya (2002) araştırmalarında, sınıf yönetimi açısından kadın öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın öğrenme öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine elde edilen sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Erol (2014) araştırmasında, cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etken olduğunu tespit ederek araştırma sonuçlarını destekler bir niteliğe sahiptir.

Medeni durum değişkeni için ele aldığımızda, (SYBÖ) toplam puanları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Semerci (2015), İpek (2015), Semerci (2015), İpek (2015), Gold ve Bachelor (2001) araştırmalarında, sınıf yönetimi becerilerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit etmiştir. Araştırmanın sonucu ile uyum sağlamaktadır. İlgar (2007) araştırmasında, evli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım (2016), bekar öğretmenlerin lehine sınıf yönetimi beceri puanları elde edilmiştir. Bu elde edilen sonuç araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Yaş değişkeninin etkisine bakıldığında, (SYBÖ) toplam puanları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz ve Aydın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yılmaz (2011) araştırmasında, yaş değişkeninin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etken olduğunu tespit etmiştir. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha üst düzey sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Elde edilmiş olan bu sonuç ise, araştırma sonuçları ile uyumamaktadır.

Algılanan gelir düzeyi değişkeni açısından araştırmamızda elde edilen sonuca göre, sınıf yönetimi beceri düzeyi ile algılanan gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Adıgüzel (2016) araştırmasında, algılanan gelir düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu araştırma sonuçları örtüşen bir sonuç olmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Semerci (2015) araştırmasında, algılanan gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, düşük düzeyde algılanan gelir

düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre daha yüksek olduklarını belirlemiştir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile uyum sağlamamaktadır.

Eğitim durumu değişkeni açısından ele aldığımızda anlamlı bir ilişki yoktur. Yıldız (2018) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonucu destekleyen nitelikte bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Semerci (2015) Araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı bir sonuç elde edilen bu çalışmada ise, eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından ele aldığımızda, (SYBÖ) toplam puanları meslekteki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Adıgüzel (2016) ve İpek (2015) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yılmaz ile Aydın (2015), Topal (2007), Yıldırım (2016), Terzi (2001), Yüksel (2013), Topal (2007), Kars (2007), Ünlü (2008), Kaya (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Erol (2014), Özdemir (1991), Ergün (1993), Adıgüzel (2016), İpek (2015) araştırmalarında, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etken olmadığını bulmuştur. Ünal ve Ünal (2012) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin ve sınıf kontrollerinin daha iyi düzeye doğru ilerleme gösterdiğini tespit etmiştir. Güneş ve Buluç'un (2018), Boldurmaz (2000) ve Bayındır (2001) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileriyle kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık oluşarak öğretmenlikte geçirilen süre arttıkça sınıf yönetimi beceri düzeylerinde artış olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, (SYBÖ) toplam puanları öğretmenlik mesleğinde algılanan memnuniyet düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonucun elde edilmesinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyinin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisi olabilir. Öğretme motivasyonuna sahip bir öğretmenin duyuşsal hazırbulunuşluk seviyesine ,öğretmenlik mesleğinden duyulan memnuniyet düzeyinin etki etmesi de bu durumda faktördür. Öğretmenlik mesleğinden duyulan memnuniyet düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerindeki ilişkinin incelendiği araştırmalara literatürde rastlanmamıştır.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelendiğinde, (SYBÖ) toplam puanları görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi doğrultusunda ailenin eğitime katılımı ve aile destekli eğitim konusunda eksiklikleri ile ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda etkisi olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ışığında, Sanford ve Evertson (1981) araştırmasında, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyinin verimli bir sınıf yönetimi süreci sağlanmasına olumsuz etkileri bulunduğunu belirtmiş olması bu sonucu destekler niteliktedir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiğinde, (SYBÖ) toplam puanları sınıf mevcuduna istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkeni öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve sınıfın öğrenci potansiyeli doğrultusunda etkiye sahip olması dolayısı ile bu sonucun elde edilmesinde etken olabilir. Adıgüzel (2016) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Semerci (2015) araştırmasında, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi beceri düzeylerine sahip olduklarını belirlemiş. Cemaloğlu ve Şahin (2007) araştırmasında, kalabalık sınıfların öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından dezavantaj olduğunu belirlemiştir. Tümkaya (2005), İlgar (2005), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), İlgar'ın (2007) araştırmalarında, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Topal (2007), Ercoşkun (2011), Topal (2007), Akın (2006), Topal (2007), Nur (2012), Akın (2006) araştırmalarında, sınıfta bulunan öğrenci sayısının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etken olmadığını tespit etmiştir. Elde edilen bu araştırma sonucu bilgileri ile araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Görev yapılan okul değişkeni incelendiğinde, (SYBÖ) toplam puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Özel okulda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin puanları, devlet okulunda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin puanlarından daha yüksektir. Özel okullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim

programlarının uygulanmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etken olabilir. Semerci (2015) çalışmasında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bila (2006) araştırmasında, özel okuldaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile devlet okulundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının daha yüksek düzeye sahip olduğunu belirlemiştir. Adıgüzel (2016) araştırmasında, devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kıyasladığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bila (2006) araştırmasında, özel okuldaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile devlet okulundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının daha yüksek düzeye sahip olduğunu belirlemiştir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyini hizmet içi eğitim değişkeni açısından incelediğimizde, (SYBÖ) toplam puanları hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırıcı bir nitelikte uygulanıyor olması gerekliliğinin yanı sıra öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili güncel gelişmelerden hakkında da bilinçlendiriyor olması bir gerekliliktir. Bu doğrultuda bu eğitimlerin niteliği bu sonucun elde edilmesinde etkindir. Daştan (2016) araştırmasında, hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu yapılmış olan araştırmamız ile uyushmaktadır. Toran ve Gençgel (2016)'un araştırmasında, hizmet içi eğitim alma değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. İlgar (2007) araştırmasında hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğunu tespit etmiştir. Carlson, Tired, Bender ve Benson (2011) çalışmasında, öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitim vermiş. Eğitim sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Yapılmış olan bu araştırmalar da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği kadro ünvanı değişkeni açısından ele alındığında, istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen gibi kadro unvanları değişkenlerinin sınıf

yönetimi becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Araştırmada, yüksek mevcuda sahip ilkokul öğretmenlerinin aleyhine sonuçlar belirlenmiştir. Bu nedenle, eğitsel süreçlerin verimliliği ve öğretmenlerin sınıf yönetimi motivasyonlarının sürekliliği açısından sınıf mevcudu kriterinin belirli bir sınıra çekilmesi için gerekli olan yeterlilikler sağlanmalıdır. Daha çok derslik yeterliliği ve öğretmenlerin niceliksel artırımı ile sınıf mevcudu sorunu ortadan kaldırılarak eğitimde niteliksel gelişmeler kaydedilebilir.
2. Araştırmada, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin aleyhine sonuçlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin katılacağı hizmet içi eğitim faaliyetleri daha nitelikli hale getirilerek teorik bilgilerin yoğun olarak verildiği programlar yerine daha verimli olabilecek olan sınıf yönetimi becerileri, sınıf içindeki istenmeyen davranışların kontrolüne yönelik uygulamaya dönük, güncel bilgiler ışığında hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımı teşvik edici ek puan sistemi getirilebilir.
3. Araştırmada, devlet okullarında görev yapan öğretmenler aleyhine sonuçlar elde edilmiştir. Özel okullarda eğitim stratejileri, kullandıkları yaklaşım ve modeller incelenerek devlet okullarında bu yeterliliklerin kombinasyonları sağlanmaya çalışılabilir.
4. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum düzeyi puanları, orta değerden düşük bir değer elde edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışların yönetimi ile ilgili öğretmenlerin disiplin stratejileri gelişimi sağlaması için çok yönlü beceri gelişimini destekleyen içerikte teorik uygulamanın yanı sıra ve uygulama süreçleri kapsayan simülasyon eğitim programları tasarlanarak öğretmenlere uygulanabilir.
5. Araştırmada 11-20 yıl arası kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin puanları 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ilkokul öğretmenlerinin puanlarından daha yüksektir. 1-10 arası öğretmenlerin mesleki deneyimlerini pekiştirici, 21 yıl üzeri öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve eğitimdeki güncel gelişmelere uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı eğitsel sosyo kültürel faaliyetlere katılımları sağlanabilir.

6. Araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ve medeni durum değişkeni açısından bekar öğretmenlerin aleyhine sonuçlar belirlenmiştir. Erkek öğretmenler ve bekar öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik eğitsel faaliyetler çeşitlendirilebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Sınıf yönetimi becerileri ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik, öğretmen tutumları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesine dönük karma -nitel ve nicel- araştırmalar ve deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları üzerine yapılacak olan araştırmalara, bu araştırmada kullanılan demografik değişkenlerden farklı olarak, mizaci özellikler, sınıf yönetiminde kullanılan stiller gibi farklı değişkenler eklenerek, sınıf yönetimi becerileri ve tutumlar üzerindeki etkileri araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
4. Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerine uygulanmış bir araştırmadır. Farklı öğretim kademelerinde bu araştırma uygulanarak sonuçlar arası kıyaslamalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile ilgili branş bazında araştırmalar yapılarak karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ada, S. ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), (1023-1041). Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/261133>
- Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen adaylarının pozitif disiplin anlayışına göre istenilmeyen davranışları önleme becerileri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (15), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2130>
- Ada, Ş. ve Dilekmen, M. (2005). Sınıf İçi Olası Sorunlar ve Alınacak Tedbirler (Kağızman İlçesi Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31415>
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:421713).
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 1- 14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akan, D. (2011). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akan, D. (2015). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (ss. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, İ. (2003). *Öğrenci davranışını etkileyen etmenler, sınıf yönetimi*. İzmir: Pegem Yayıncılık.

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343- 361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31512>
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 189155).
- Aksüt. M. (2010). Derslerle ilgili süre kullanımı. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 267-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1496018>
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), s. 3-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92695>
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri: 1848-1940*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Alkan, H. B. (2007) *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi, Niğde. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez no:209342).
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arslan, H. (2007). *İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 214257).
- Arslan, M. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin algılarının karikatürize ifadeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 215-231. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487173>
- Ataüenal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: MEV. AR-GE Merkezi.

- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Aydın, D. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 492044).
- Aydın, O. (1993). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 26149).
- Aysu, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 213740).
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 161739).
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. (10. Baskı) Ankara: Sandal Yayınları.
- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Times Yayınları.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, I. E. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bina Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitimin psikolojik temelleri/Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargı yayıncılık.
- Başçı, Z. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 211187).
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 106749).

Bergin, C. and Bergin, D. A. (1999). Classroom discipline and protest self control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 189-206. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1838046/Classroom_discipline_that_promotes_self_control

Beydoğan, H. Ö. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.

Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 214529).

Buğday, F. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve tutumları: Kahramanmaraş* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 349508).

Buluş, M. (2000). Kişisel beceriler ve kişilik özellikleri çerçevesinde öğretmen etkinliği, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (68), s. 33-36. Erişim adresi: <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/83/80>

Büyükan, F., S. (2009). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 211-241). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2005). Türk milli eğitim sisteminde demokrasi eğitim ve sorunları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (32), 31-36. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/44937/>

Canter, L. (1989). Assertive discipline: More than names on the board and marbles in a jar. *Pi Delta Kapa International*, 71(1), 57-61. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/20404058>

- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. and Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Cebeci, B., Şirin, T. (2017). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)* 3 (1) 2548-9373. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/336322>
- Celep, C. (1999). Öğretmen adayı öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılma tutumları, *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 345-357. Erişim adresi: <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/68>
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C., ve Polat, S. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 307-331. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108291>
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626583#article_cite
- Cirhinlioğlu, F. G. (2006). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Civelek, K. (2001), *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İçimizdeki çocuk*. (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. (2003). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, K. (2008). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Hüseyin K. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss. 249). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F. ve Çetin, Ş. (2000). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 58-62. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/145/cetin.htm
- Çiçekdemir, G. (2003). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Adana, 2003. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 125636).
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. (4. Baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Dal, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 433848).
- Daşiran, T. Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 342473).
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumların karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 125636).
- Demirel, H. (1999). *Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme-Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 18-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787071>
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31422>
- Doğru, Ç. T. (2005). *Okul-öğretmen-aile iş birliğinin sınıf yönetimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çalışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Drang, D. M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge ant practices related to classroom management* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations ant Theses database. (UMI No. 3495557).
- Ekici, G. (2002). *Sınıf yönetimi, öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekşi, A. (1982). *Gençlerimiz ve sorunları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 2790.
- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584838).
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 429309).
- Ergün, S. (1993). *Özel dershanelerde görevli öğretmenler ile bu dershanelere devam eden öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin bazı değişkenlere göre*

- incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 27164).
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertuğrul, H. (2000). *Öğretmenin başarı klavuzu*. (17. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Evertson, C. M. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. ABD: Allyn & Bacon.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkında inançların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 344504).
- Geylan, R. ve Tonus, H. Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gold, Y. and Bachelor, P. (2001). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108, (4), 546-555.
- Gottfredson, G. D.; Gottfredson, D. C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 313–344. doi:10.1207/S1532768XJEP1204_02

- Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
- Guttmann, J. (2001). Pupils', teachers', ant parents' causal attributions fora problem behavior at school. *Journal of Educational Research*, 76 (1). Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1108/S0735-004X\(2012\)0000025014](http://dx.doi.org/10.1108/S0735-004X(2012)0000025014)
- Gülyüz, E. (2005). *Liselerde öğretmenlerin sınıf yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2002). Öğretim yılı öncesi hazırlıklar. Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi (ss.215-232). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 40-44. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5330>
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133051>
- Güven, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları. *Öğretmen Dünyası Dergisi* (226), 26–28.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. (2.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayınları.

- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219751).
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443173).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 516555).
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/64916/>
- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187876).
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/508752>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelemen, L. (2001). *Tok kindle a soul: Ancient wisdom for modern parents ant teachers*. Israel: Targum Press, Inc.

- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370439).
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (1. Baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Kıncal, Y. R. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kısaç, İ. (2019). Öğretmen-öğrenci iletişimi. E. Karıp (Ed.), Sınıf Yönetimi (ss.113-132). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241486).
- Korkmaz, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 211728).
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 250873).
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(26), 146-156. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/106355/>
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146156.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kulaksızoğlu, A. (2003a). Çocuk psikolojisi ve gelişimi. A.Kulaksızoğlu (Ed.), Farklı Gelişen Çocuklar (ss. 9-56). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11(4), 549-568.
- Küçükahmet L. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landau, B. M. ant Gathercoal, P. (2000). Creating peaceful classrooms: Judicious discipline ant class meetings. *Pi Delta Kappan*, 81(6), 450-454. Erişim adresi: <https://www.webpages.uidaho.edu/~gatherco/gathercoal-articles/pdkclassmeetings.pdf>
- Manning, M. L. ve Bucher, K. T. (2007). *Classroom management: Models, applications ant cases*. NJ:Pearson.
- Mazı, A. (2019). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi: Hatay ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 13(28)19-32. doi: <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.2>
- Metzger, M. (2002). Learning to discipline. *Pi Delta Kappan*, 84(1), 77-84. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/i20440261>
- Mursal, E. (2005). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 188065).
- Nas, R. (1989). Okulda disiplin. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 4(1), 171-182. Erişim adresi: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/0e100fc6-af60-4c57-8d5e-eceb6092881b/content>
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, Nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi (Bingöl İli örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 394684).

- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyodemografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Gül.
- Okçu, V., ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterli düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/457549>
- Oktay, A. (2001). *21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim, 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sedar Yayınları.
- Okutan, M. (2004). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Öğreti-Pegem A Yayıncılık.
- Okutan, M. (2005). Sınıf yönetiminde örnek olaylar. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), 107-115. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-okutan.htm
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management: Student teachers' classroom management anxiety. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916. doi:10. 1111/j. 1559-1816. 2012. 00966.
- Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers perception of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal Of Educational Studies*, 2(3), 305-312. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Primary-School-Teachers'-Perception-Of-Classroom-On-Oyinloye/3c164d763e404>
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner, U. (2003). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik* (ss. 189-236). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, Y. (2004). Kişisel Rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 108-136). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özcan, A. O (1999). *Öğretmenliğin iç yüzü-davranışlar*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Özcan, G. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 219538).
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümüleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/1914>
- Özdemir, İ. E. (1991). *Bazı değişkenlerin liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışman ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M., Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2125-2137. doi: [10.12738/estp.2013.4.1680](https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1680)
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm: Yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2014). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Karıp (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 35-69). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi, Yeni Doğu Matbaası.
- Özkılıç, R. (2000). *Sınıfta zaman yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkılıç, R. (2003). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 85-101). Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 100351).
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi için disiplin modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/844458>
- Pastor, P. (2002). School discipline and the character of our schools. *Pi Delta Kappan*, 83(9), 658-661. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/003172170208300907>
- Romi, S.; Freund, M. (1999), Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: a case study, *Educational Psychology*, 19, (1), 53. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/208802548?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme: Yeni teori ve yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitapevi.
- Sanford, J. P. and Evertson, C. M. (1981). Classroom management in a low SES junior high: Three case studies. *Journal Of Teacher Education*, 32(1), 34-38.
- Sarı, E. (2005). Gelişimsel disiplin yaklaşımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 124-129. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-sari.htm
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1)*, 167-187. Erişim adresi: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/items/f565132d-ff2c-495f-a990-2ec9200d6a3c>
- Sarıtaş, M., (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 12-18. Erişim adresi: https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_MilliEgitim-2001149_SınıfOgretmenMeslekiGelisim.pdf
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 451116).
- Sevilmiş (Kara), F. D. (2006). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik ve tutumları ile başarıları arasındaki ilişki (İzmir/Konak ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Stoughton, E. H. (2007). How will I get them to behave?: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, (23), 1024-1037. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>.
- Şahin, Ç., Demir, M. K., Kartal, O. Y. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 180-195. Erişim adresi: <https://avesis.comu.edu.tr/osmanykartal/yayinlar>
- Şahin, M. K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384058).
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188016).
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 131-137. Erişim adresi: <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/228ff5a7-d3f6-49ac-a37b-841b05eb9075/geleneksel-ve-cagdas-egitim-anlayisinda-ilgi-ve-disiplin>
- Şenkulak, S. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan ingilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların*

- yarattığı sorunları çözme becerileri (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265818).
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257296).
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 94585).
- Şişman M., S. Turan, (2008). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem akademi.
- Tabancalı, E. (2007). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss. 61-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanhan, F., Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 62-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442416>
- Taş, S. (2008). Sınıf yönetimi modelleri., B. Yiğit (Ed.), *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (ss. 129-144). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 68) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Nobel.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin. Küçükahmet L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 67-91). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 101555).
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Bilim.

- Tomul, E. (2008). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. H. Kıran (Ed.) Sınıf Yönetimi (169-170).Ankara: Anı yayıncılık.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toran, M. ve Gençgel, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/323822>
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1995), Student teachers ant classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164–171. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1995.9941295>
- Tutkun, Ö. F. (2022). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi (ss. 228-254). Ankara: PegemA Yayınları.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi.
- Türnüklü, A. (2006). *Onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Unal, Z. ve Unal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *Online Submission*, 5(2), 41-60.
- Ural, A., Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Wragg, E. C. (1993). *Class management*. London: Routledge.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. M. Yılman (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 37-44). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4923/67350>
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, H. A. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi-İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında tky uygulama modeli*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 515485).
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302462>
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161077>
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349099).

EKLER

Ek-1. Veri toplama araçları

A. Kişisel bilgi formu

EK 1: Kişisel Bilgiler Soru Formu

Değerli Öğretmenler, Bu Form, Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN danışmanlığında yürütecek olduğum, “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf içi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri” isimli tez araştırmasında kullanılacak verilere ulaşmak amacı ile hazırlanmıştır. Form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise beşli Likert türünde cevaplamayı gerektiren 16 ifadeden oluşan ölçek yer almaktadır. Doğru ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi verdiğiniz cevapların doğruluğuna ve içtenliğine bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar herhangi bir kişi veya kuruluşla paylaşılmayacak, bilimsel amaçlı ve toplu olarak değerlendirilecektir. Forma adınızı yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya sağlayacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Özgül ÖZDEMİR Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi
--

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir? ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Medeni haliniz nedir? ☐ Evli ☐ Bekar
3. Yaşınız nedir?
☐ 22-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50-üzeri
4. Eğitim durumunuz nedir? ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
5. Meslekteki hizmet süreniz kaç yıldır?
☐ 1-10 ☐ 10-20 ☐ 20 - üzeri
6. Öğretmenlik mesleğinden algılanan memnuniyet düzeyi nedir? ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
7. Algılanan gelir düzeyi nedir? ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
8. Görev yaptığınız okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
9. Görev yapmakta olduğunuz okul hangisidir? ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul
10. Sınıf mevcudunuz nedir? ☐ 10-20 ☐ 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-üzeri
11. Sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır

12. Kadro unvanınız nedir? () Öğretmen ()Uzman Öğretmen ()Başöğretmen

B. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği

SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ <i>Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili olarak karşılarında bulunan katılma düzeylerinden size en uygun olanın altına X koyunuz. Lütfen ifadeler üzerinde fazla düşünmeden ilk aklınıza gelen seçeneği tercih ediniz. Maddelerin tamamını cevaplayınız.</i>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde	Düğürl Ölüde	Tamamen Katılmıyorum
1.Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.)ilgilenmesi beni öfkelenendirir.					
2.Öğrencinin ders ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.					
3.Öğrenci ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.					
4.Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.					
5.Öğrencinin derse/okula geç gelmesi beni sinirlendirir.					
6.Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrencileri cezalandırırım.					
7.Öğrenciler sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.					
8.Derste gürültü yapıldığında gerilirim.					
9.Ders sırasında arkadaşını rahatsız eden öğrenciyi (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) cezalandırırım.					
10.Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.					
11.Sınıftaki ders araç gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.					
12.Öğrencinin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.					
13.Öğrencinin derse ders araç gereçleri getirmemesine tahammül edemem.					
14.Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.					
15.Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelenendirir.					
16.Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.					

C. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ <i>Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen, her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.</i>					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Az da olsa	Sıklıkla	Her zaman
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ					
Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlerim.					
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ					
Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
İLETİŞİM					
Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					

Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci) iletişim sağlarım.					
Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
Öğrencilerle göz teması kurarım.					
Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
DAVRANIŞ YÖNETİMİ					
Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.					
Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
MOTİVASYON					
Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

Ek 2. Valilik makamından alınan araştırma izin belgesi

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 19.08.2024-E.389523 Evrak Tarihi ve Sayısı:15.08.2024-E.112012574



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29065503-044-112012574

15.08.2024

Konu : Araştırma İzni (Özgül ÖZDEMİR)

DAĞITIM YERLERİNE

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EABD Eğitim Programları ve Öğretim Dalı Yüksek Lisans Programı Y237044010 numaralı öğrencisi Özgül ÖZDEMİR'in yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri" konulu çalışma yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 15/08/2024 tarihli ve 111856508 sayılı Valilik Makamı Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun BAKIRTAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - Valilik Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2 - Mühürlü Formlar (35 Sayfa)

Dağıtım:

Adapazarı ve Hendek Kaymakamlığına (İlçe Millî
Eğitim Müdürlüğü)
Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: CFAC0B94-4BEB-40FB-A091-CEE57592747B

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Resmî Daireler Kampüsü 15 Temmuz Camili Mahallesi Adapazarı / SAKARYA

Telefon No : (264) 251 36 14 Belgegeçer No : -

e-posta : stratejigelistirme54@meb.gov.tr

Kep Adresi: meb@isui.kep.tr

Bilgi için: Gizem KOÇ

Büro Personeli



Ek 3. Ölçek izin onayları

A. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği kullanım izni

14.03.2024 12:18

Sakarya Üniversitesi Posta - (konu yok)



ÖZGÜL ÖZDEMİR

(konu yok)

2 ileti

ÖZGÜL ÖZDEMİR

13 Mart 2024 19:17

Merhabalar hocam.Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim [prog.ve](#) öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim .Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum .

Fuat Tanhan

Alıcı: ÖZGÜL ÖZDEMİR

13 Mart 2024 21:30

Selamlar Özgül,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Ölçek, ilgili makaleden ölçek maddelerini alabilirsiniz.
İyi çalışmalar.

ÖZGÜL ÖZDEMİR

13 Mar 2024 Çar, 20:18 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar hocam.Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim [prog.ve](#) öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim .Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum .

--

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD

18.03.2024 00:50

Sakarya Üniversitesi Posta - (konu yok)



ÖZGÜL ÖZDEMİR <

(konu yok)

Fuat Tanhan

14 Mart 2024 13:38

Selamlar

Ayrı ayrı izin almana gerek yok. Ölçeği kullanabilirsin. Ölçek maddelerini ölçek makalesinden al, tablolaştır ve kullan. Nasıl puanlanacağı da makalede yazıyor. Çalışmada kolaylıklar dilerim.

ÖZGÜL ÖZDEMİR <

, 14 Mar 2024 Per, 12:20 tarihinde şunu yazdı:

Hocam çok çok teşekkür ederim izniniz için .Emeginize sağlık .Ece ŞENTÜRK hocamdan da izin almak istiyorum fakat bir türlü iletişim adresi bulamadım.Mail adresi konusunda yardımcı olabilir misiniz?

Fuat Tanhan <

, 14 Çar, 22:30 tarihinde şunu yazdı:

Selamlar Özgül,
Ölçeği kullanabilirsin.
Ölçek, ilgili makaleden ölçek maddelerini alabilirsin.
İyi çalışmalar.

ÖZGÜL ÖZDEMİR <

13 Mar 2024 Çar, 20:18 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar hocam.Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim prog.ve öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim .Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum .

--

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD

B. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği kullanım izni

31.01.2024 14:53

Sakarya Üniversitesi Posta - (konu yok)



ÖZGÜL ÖZDEMİR <

(konu yok)

3 ileti

ÖZGÜL ÖZDEMİR

31 Ocak 2024 10:26

Merhaba sayın hocam .Ben Özgül ÖZDEMİR.Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim pr.yüksek lisans öğrenciyim .Tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz sınıf yönetimi becerileri ölçeğini,çalışmamda kaynak göstererek kullanmak için sizden izin istiyorum.

ASLI YÜKSEL

Alıcı: ÖZGÜL ÖZDEMİR <

31 Ocak 2024 11:27

Özgül merhaba,
Ölçeği kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarım.
Kaynak göstermek şartıyla ölçeği tabi ki kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin. Başarılar.

ÖZGÜL ÖZDEMİR <

31 Oca 2024 Çar, 11:26 tarihinde şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

ÖZGÜL ÖZDEMİR <

31 Ocak 2024 13:52

Çok teşekkür ederim hocam, saygılarımı sunarım .

ASLI YÜKSEL

31 Oca 2024 Çar, 12:27 tarihinde şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

29.01.2024 18:39

Sakarya Üniversitesi Posta - Sınıf Yönetimi Ölçeği



ÖZGÜL ÖZDEMİR

Sınıf Yönetimi Ölçeği

4 Aralık 2023 21:17

Çok çok teşekkür ediyorum.Emeğinize sağlık .Saygılar ...

28 Kas 2023 Sal, 23:44 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Özdemir,

Yüksel (2013) tarafından geliştirilen tarafımca uyarlanan sınıf yönetimi becerileri ölçeğini çalışmalarınızda atıf kurallarına uyarak kullanabilirsiniz. Ölçek metni ekte yer almaktadır. Analiz kriterlerine ilgili çalışmadan ulaşabilirsiniz.

Çalışmanızda aşağıdaki makaleden de yararlanabilirsiniz.

Ergen, Y. & Elma, C.(2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserliklerive mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki . Abant İzzet Baysal ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2) , 1222-1239. DOI: 10.17240/aibuefd.2020-656449

İyi çalışmalar dilerim.

Yusuf ERGEN, Assoc. Prof. Dr.

Faculty of Education

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

ÖZGÜL ÖZDEMİR

16 Kas 2023 Per, 10:07 tarihinde şunu yazdı:

İyi günler hocam .Ben Sakarya Üniversitesi,Eğitim Programları ve Öğretim programında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Geliştirmiş olduğunuz sınıf yönetimi ölçeğinizi tezimde kullanmak için izin istiyorum.Eğer izin verirsiniz ölçek metni ve analiz kriterlerini paylaşırsanız sevinirim . Tesekkür ederim .

Ek 4. Etik kurul izin onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2024-E.376678



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-376678
Konu : 33/16 Özgül ÖZDEMİR

05.07.2024

Sayın Özgül ÖZDEMİR

İlgi : 01.07.2024 tarihli ve E-050.99-0 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 04.07.2024 tarihli ve 33 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar ile Özgül ÖZDEMİR'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSCLFDBU77 Pin Kodu :62062

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd/tek=5783&eD=BSCLFDBU77&eS=376678>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryaniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

16. Özgül ÖZDEMİR'in “ İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Özgül ÖZDEMİR'in “ İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları ve Sınıf Yönetimi Becerileri ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 4. Verilerin normallik analizi bulguları

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları						
		N	Çarpıklık		Basıklık	
			İstatistik	St. Hata	İstatistik	St. Hata
Duyuşsal Boyut	Kadın	415	-.016	.120	-.547	.239
	Erkek	147	-.014	.200	-.445	.397
Davranışsal Boyut	Kadın	415	.665	.120	-.172	.239
	Erkek	147	.649	.200	.281	.397
Duyuşsal Boyut	Bekar	166	-.177	.188	-.647	.375
	Evli	396	.026	.123	-.560	.245
Davranışsal Boyut	Bekar	166	.563	.188	-.165	.375
	Evli	396	.601	.123	-.274	.245
Duyuşsal Boyut	22-30	137	-.181	.207	-.142	.411
	31-40	282	.016	.145	-.674	.289
Davranışsal Boyut	41-50	115	-.093	.226	-.469	.447
	51 ve üzeri	28	.044	.441	-1.345	.858
Duyuşsal Boyut	22-30	137	.741	.207	.149	.411
	31-40	282	.572	.145	-.445	.289
Davranışsal Boyut	41-50	115	.519	.226	.149	.447
	51 ve üzeri	28	.885	.441	1.324	.858
Duyuşsal Boyut	Düşük	191	.011	.176	-.584	.350
	Orta	336	-.019	.133	-.462	.265

		Yüksek	35	-.017	.398	-1.114	.778
Davranışsal Boyut		Düşük	191	.698	.176	-.034	.350
		Orta	336	.616	.133	-.198	.265
		Yüksek	35	.445	.398	-.535	.778
Duyuşsal Boyut		Lisans	422	-.130	.119	-.598	.237
		Yüksek Lisans	130	.108	.212	-.608	.422
		Doktora	10	.869	.687	-.825	1.334
Davranışsal Boyut	Eğitim Durumu	Lisans	422	.628	.119	-.257	.237
		Yüksek Lisans	130	.564	.212	-.195	.422
		Doktora	10	.809	.687	-.301	1.334
Duyuşsal Boyut		1-10	270	-.107	.148	-.518	.295
		11-20	221	-.069	.164	-.718	.326
		21 ve üzeri	71	-.052	.285	-.450	.563
Davranışsal Boyut	Sınıf mevcudu	1-10	270	.549	.148	-.462	.295
		11-20	221	.528	.164	-.445	.326
		21 ve üzeri	71	.640	.285	.271	.563
Duyuşsal Boyut		Düşük	87	-.331	.258	-.459	.511
		Orta	330	-.102	.134	-.550	.268
		Yüksek	145	.383	.201	-.170	.400
Davranışsal Boyut	Memnuniyet	Düşük	87	.520	.258	-.304	.511
		Orta	330	.558	.134	-.244	.268
		Yüksek	145	1.042	.201	.714	.400
Duyuşsal Boyut	Çevre SED	Düşük	182	-.248	.180	-.874	.358
		Orta	270	-.022	.148	-.579	.295

		Yüksek	110	.007	.230	.684	.457
Davranışsal Boyut		Düşük	182	.255	.180	-.821	.358
		Orta	270	.697	.148	.327	.295
		Yüksek	110	.788	.230	.620	.457
Duyuşsal Boyut		10-20	251	.111	.154	-.239	.306
		20-30	176	-.032	.183	-.707	.364
		30-40	114	-.178	.226	-.656	.449
		40 ve üzeri	21	-.933	.501	.056	.972
Davranışsal Boyut	Kıdem	10-20	251	.907	.154	.369	.306
		20-30	176	.665	.183	.063	.364
		30-40	114	.328	.226	-.417	.449
		40 ve üzeri	21	-.539	.501	-.180	.972
Duyuşsal Boyut		Devlet	438	-.037	.117	-.739	.233
		Özel	124	-.264	.217	.666	.431
Davranışsal Boyut	Okul Türü	Devlet	438	.565	.117	-.312	.233
		Özel	124	.861	.217	1.229	.431
Duyuşsal Boyut		Evet	341	.068	.132	-.001	.263
		Hayır	221	-.415	.164	-.658	.326
Davranışsal Boyut	Hizmet içi eğitime katılım	Evet	341	.844	.132	.790	.263
		Hayır	221	.258	.164	-.712	.326
Duyuşsal Boyut		Öğretmen	349	.027	.131	-.385	.260
		Uzman Öğretmen	197	-.096	.173	-.686	.345
	Unvan	Başöğretmen	16	.036	.564	-.906	1.091

Davranışsal Boyut	Öğretmen	349	.725	.131	.135	.260
	Uzman Öğretmen	197	.574	.173	-.345	.345
	Başöğretmen	16	.773	.564	.775	1.091

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları						
		N	Çarpıklık		Basıklık	
			İstatistik	St. Hata	İstatistik	St. Hata
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	415	-.697	.120	.048	.239
	Erkek	147	-1.885	.200	5.285	.397
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	415	-.540	.120	-.357	.239
	Erkek	147	-1.807	.200	5.137	.397
İletişim	Kadın	415	-1.079	.120	.456	.239
	Erkek	147	-2.760	.200	10.551	.397
Davranış Yönetimi	Kadın	415	-.393	.120	-.464	.239
	Erkek	147	-1.390	.200	4.223	.397
Motivasyon	Kadın	415	-.737	.120	-.110	.239
	Erkek	147	-1.956	.200	6.676	.397
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Bekar	166	-1.146	.188	2.981	.375
	Evli	396	-1.204	.123	2.436	.245
Öğrenme Öğretme Süreci	Bekar	166	-.954	.188	2.258	.375
	Evli	396	-1.160	.123	2.863	.245

İletişim		Bekar	166	-1.888	.188	5.456	.375
		Evli	396	-2.123	.123	9.003	.245
Davranış Yönetimi		Bekar	166	-.482	.188	.239	.375
		Evli	396	-1.068	.123	3.613	.245
Motivasyon		Bekar	166	-.803	.188	1.216	.375
		Evli	396	-1.362	.123	3.567	.245
Sınıfın Fiziksel Düzeni		22-30	137	-1.200	.207	2.554	.411
		31-40	282	-1.056	.145	1.704	.289
		41-50	115	-1.387	.226	4.528	.447
		51 ve üzeri	28	-1.291	.441	2.227	.858
Öğrenme Öğretme Süreci		22-30	137	-1.036	.207	1.776	.411
		31-40	282	-.976	.145	1.799	.289
		41-50	115	-1.564	.226	6.730	.447
		51 ve üzeri	28	-1.321	.441	2.633	.858
İletişim	Yaş	22-30	137	-1.924	.207	5.203	.411
		31-40	282	-1.600	.145	5.226	.289
		41-50	115	-3.122	.226	17.659	.447
		51 ve üzeri	28	-2.461	.441	7.532	.858
Davranış Yönetimi		22-30	137	-.680	.207	.875	.411
		31-40	282	-.686	.145	.970	.289
		41-50	115	-1.458	.226	5.934	.447
		51 ve üzeri	28	-.303	.441	-.575	.858
Motivasyon		22-30	137	-.934	.207	.982	.411

	31-40	282	-1.096	.145	2.832	.289
	41-50	115	-1.718	.226	5.398	.447
	51 ve üzeri	28	-1.298	.441	1.972	.858
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Düşük	191	-1.099	.176	2.427	.350
	Orta	336	-1.211	.133	2.642	.265
	Yüksek	35	-1.418	.398	3.191	.778
Öğrenme Öğretme Süreci	Düşük	191	-.821	.176	.543	.350
	Orta	336	-1.293	.133	4.047	.265
	Yüksek	35	-1.059	.398	1.812	.778
İletişim	Düşük	191	-1.188	.176	.899	.350
	Orta	336	-2.404	.133	10.616	.265
	Yüksek	35	-2.094	.398	5.729	.778
Davranış Yönetimi	Düşük	191	-.374	.176	-.218	.350
	Orta	336	-1.111	.133	3.270	.265
	Yüksek	35	-.093	.398	-1.149	.778
Motivasyon	Düşük	191	-.630	.176	-.385	.350
	Orta	336	-1.539	.133	4.768	.265
	Yüksek	35	-.565	.398	-.562	.778
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Lisans	-.913	.119	1.130	.237	
	Yüksek Lisans	130	-1.886	.212	5.853	.422
	Doktora	10	-.387	.687	-1.640	1.334
Öğrenme Öğretme Süreci	Lisans	-.956	.119	1.770	.237	
	Yüksek Lisans	130	-1.519	.212	5.006	.422
	Doktora	10	.097	.687	-1.703	1.334

İletişim	Lisans	-1.898	.119	6.147	.237	
	Yüksek Lisans	130	-2.331	.212	10.949	.422
	Doktora	10	-1.139	.687	-.034	1.334
Davranış Yönetimi	Lisans	-.702	.119	1.296	.237	
	Yüksek Lisans	130	-1.257	.212	3.956	.422
	Doktora	10	-.888	.687	.321	1.334
Motivasyon	Lisans	-1.144	.119	2.488	.237	
	Yüksek Lisans	130	-1.378	.212	3.828	.422
	Doktora	10	-.263	.687	.189	1.334
Sınıfın Fiziksel Düzeni	1-10	270	-1.226	.148	2.838	.295
	11-20	221	-1.205	.164	2.391	.326
	21 ve üzeri	71	-.547	.285	-.419	.563
Öğrenme Öğretme Süreci	1-10	270	-1.104	.148	2.595	.295
	11-20	221	-1.153	.164	3.066	.326
	21 ve üzeri	71	-.619	.285	-.111	.563
İletişim	1-10	270	-2.019	.148	6.619	.295
	11-20	221	-1.986	.164	9.208	.326
	21 ve üzeri	71	-2.031	.285	5.306	.563
Davranış Yönetimi	1-10	270	-.793	.148	1.481	.295
	11-20	221	-1.077	.164	3.908	.326
	21 ve üzeri	71	-.521	.285	-.119	.563
Motivasyon	1-10	270	-1.234	.148	3.264	.295
	11-20	221	-1.233	.164	3.039	.326
	21 ve üzeri	71	-1.026	.285	.709	.563

Sınıfın Fiziksel Düzeni	Memnuniyet	Düşük	87	-1.400	.258	3.350	.511
		Orta	330	-.899	.134	1.411	.268
		Yüksek	145	-1.209	.201	1.298	.400
Öğrenme Öğretme Süreci		Düşük	87	-1.508	.258	4.097	.511
		Orta	330	-.781	.134	2.001	.268
		Yüksek	145	-1.404	.201	2.355	.400
İletişim		Düşük	87	-2.232	.258	10.047	.511
		Orta	330	-1.642	.134	5.197	.268
		Yüksek	145	-2.909	.201	12.249	.400
Davranış Yönetimi		Düşük	87	-1.186	.258	4.442	.511
		Orta	330	-.664	.134	1.483	.268
		Yüksek	145	-1.032	.201	1.132	.400
Motivasyon		Düşük	87	-1.158	.258	2.920	.511
		Orta	330	-1.130	.134	2.826	.268
		Yüksek	145	-1.092	.201	.722	.400
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Çevre SED	Düşük	182	-1.055	.180	1.927	.358
		Orta	270	-1.182	.148	3.081	.295
		Yüksek	110	-.893	.230	.559	.457
Öğrenme Öğretme Süreci		Düşük	182	-.973	.180	2.840	.358
		Orta	270	-1.289	.148	3.512	.295
		Yüksek	110	-.964	.230	1.302	.457
İletişim		Düşük	182	-1.493	.180	5.897	.358
		Orta	270	-2.602	.148	11.482	.295
		Yüksek	110	-2.126	.230	6.187	.457

Davranış Yönetimi	Düşük	182	-.969	.180	3.201	.358
	Orta	270	-.948	.148	1.995	.295
	Yüksek	110	-.159	.230	-1.121	.457
Motivasyon	Düşük	182	-.861	.180	1.178	.358
	Orta	270	-1.599	.148	5.632	.295
	Yüksek	110	-.271	.230	-.966	.457
Sınıfın Fiziksel Düzeni	10-20	251	-1.751	.154	5.816	.306
	20-30	176	-.655	.183	.072	.364
	30-40	114	-1.001	.226	1.946	.449
	40 ve üzeri	21	.143	.501	-1.223	.972
Öğrenme Öğretme Süreci	10-20	251	-1.741	.154	6.369	.306
	20-30	176	-.975	.183	2.000	.364
	30-40	114	-.484	.226	-.056	.449
	40 ve üzeri	21	.409	.501	-.980	.972
İletişim	10-20	251	-2.968	.154	14.696	.306
	20-30	176	-1.967	.183	6.486	.364
	30-40	114	-.828	.226	.181	.449
	40 ve üzeri	21	.270	.501	-1.791	.972
Davranış Yönetimi	10-20	251	-1.321	.154	5.107	.306
	20-30	176	-.825	.183	1.052	.364
	30-40	114	-.173	.226	-.495	.449
	40 ve üzeri	21	-.076	.501	-.707	.972
Motivasyon	10-20	251	-1.942	.154	8.857	.306
	20-30	176	-1.099	.183	2.281	.364

		30-40	114	-.469	.226	-.854	.449
		40 ve üzeri	21	.322	.501	-1.639	.972
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Okul Türü	Devlet	438	-1.119	.117	2.439	.233
		Özel	124	-1.463	.217	3.392	.431
Öğrenme Öğretme Süreci		Devlet	438	-.945	.117	2.220	.233
		Özel	124	-2.034	.217	7.589	.431
İletişim		Devlet	438	-1.752	.117	6.196	.233
		Özel	124	-3.740	.217	21.371	.431
Davranış Yönetimi		Devlet	438	-.817	.117	2.068	.233
		Özel	124	-1.136	.217	3.590	.431
Motivasyon		Devlet	438	-1.074	.117	1.960	.233
		Özel	124	-1.903	.217	9.156	.431
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Hizmet İçi Eğitim	Evet	341	-1.386	.132	3.597	.263
		Hayır	221	-.919	.164	1.557	.326
Öğrenme Öğretme Süreci		Evet	341	-1.619	.132	5.136	.263
		Hayır	221	-.359	.164	-.355	.326
İletişim		Evet	341	-2.803	.132	12.514	.263
		Hayır	221	-.745	.164	.107	.326
Davranış Yönetimi		Evet	341	-1.136	.132	3.575	.263
		Hayır	221	-.378	.164	-.504	.326
Motivasyon		Evet	341	-1.772	.132	7.091	.263
		Hayır	221	-.580	.164	-.595	.326
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Unvan	Öğretmen	349	-1.272	.131	2.691	.260
		Uzman Öğretmen	197	-.967	.173	2.182	.345

	Başöğretmen	16	-1.011	.564	.283	1.091
Öğrenme Öğretme Süreci	Öğretmen	349	-1.252	.131	3.325	.260
	Uzman Öğretmen	197	-.955	.173	2.330	.345
	Başöğretmen	16	-.801	.564	.671	1.091
İletişim	Öğretmen	349	-2.220	.131	8.910	.260
	Uzman Öğretmen	197	-1.814	.173	6.943	.345
	Başöğretmen	16	-1.449	.564	1.455	1.091
Davranış Yönetimi	Öğretmen	349	-.877	.131	2.588	.260
	Uzman Öğretmen	197	-.896	.173	1.911	.345
	Başöğretmen	16	-.542	.564	-.345	1.091
Motivasyon	Öğretmen	349	-1.180	.131	3.459	.260
	Uzman Öğretmen	197	-1.244	.173	2.538	.345
	Başöğretmen	16	-1.138	.564	.494	1.091