



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**SINIF YÖNETİMİNDE MATERYAL KULLANIMINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

HACER SİNEM İNANÇ

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

ANTALYA, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF YÖNETİMİNDE MATERYAL KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hacer Sinem İNANÇ

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hacer Sinem İNANÇ bu çalışması 06.11.2024 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ

Üye: Doç. Dr. Ramazan Gök

Üye (Danışman): Prof. Dr. Engin KARADAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Hacer Sinem İNANÇ

TEŐEKKÖR

Bu araştırma ile Türkiye’deki sınıf yönetimi ile ilgili boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın yapılması sürecinde destekleri için değerli danışmanım Prof. Dr. ENGİN KARADAĞ’ a teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Hacer Sinem İNANÇ



ÖZET

SINIF YÖNETİMİNDE MATERYAL KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İNANÇ, Hacer Sinem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Ocak 2025, 99 sayfa.

Alan yazında materyal kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgiyi, merakı artırdığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek hayata uyum sürecini kolaylaştırdığı, eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Görsel, işitsel ve dokunsal materyallerin kullanımı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Bu, genel olarak eğitim kalitesini artırır ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetiminde materyal kullanımı ilişkin öğretmen görüşleri incelenmesidir. Materyaller, derslerin daha etkileşimli, ilgi çekici ve anlaşılır hale gelmesini sağlar. Çalışma tarama modeli kullanılarak desenlenmiş olup çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı döneminde Antalya genelinde, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel devlet okullarının çalışmakta olan tüm öğretmenleri oluşturmaktadır. Antalya örneğinde, Antalya’da ortaöğretimde görev alan öğretmenler arasında rastgele seçilmiş 355 kişi arasında yapılmış anket çalışması ile öğretmenlerin materyaller hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerdir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından üç uzman ile görüşülerek geliştirilen 42 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve fark istatistikleri yapılmıştır. Çalışmada sınıf yönetiminde materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinden anlamlı bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin materyallerin öğrenci düzeyine uygunluk ve sınıf yönetimini destekleme özelliklerini içermesini daha çok önemsediklerini görmekle beraber materyallerin öğrenci düzeyine uygunluğunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok önemserken sınıf yönetimini desteklemesini de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok önemsediklerini görmekteyiz. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre yanıtlarını değerlendirdiğimizde ise sınıf öğretmenlerinin kullanılacak materyallerin öğretilecek konuyu kolaylaştırmasını diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla önemsediklerini yine bulgular arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, materyal, materyal kullanımı.

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF MATERIALS IN INIF MANAGEMENT

İNANÇ, Hacer Sinem

Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

January 2025, 99 pages

The use of materials in the field of study facilitates learning, increases interest and curiosity, supports individual learning, eases the adaptation process to real life, and enhances critical thinking and problem-solving skills. The use of visual, auditory, and tactile materials can help students with different learning styles understand subjects more effectively. Overall, this improves the quality of education and positively impacts student success. In this master's thesis, The use of materials in the field of study facilitates learning, increases interest and curiosity, supports individual learning, eases the adaptation process to real life, and enhances critical thinking and problem-solving skills. The use of visual, auditory, and tactile materials can help students with different learning styles understand subjects more effectively. Overall, this improves the quality of education and positively impacts student success. The aim of this study is to examine teachers' views on the use of materials in classroom management. The study is designed using a survey model, and its population consists of all teachers working in public and private schools under the Ministry of National Education in Antalya during the 2023-2024 academic year. In the Antalya sample, the opinions of teachers about materials were investigated through a survey conducted with 355 randomly selected secondary school teachers in Antalya. The sample of the study includes teachers working in private and public schools selected through a convenience sampling method. A questionnaire form consisting of 42 questions, developed by the researcher in consultation with three experts, was used to collect the data. Descriptive and inferential statistics were applied to analyze the data. Significant findings were obtained regarding teachers' views on the use of materials in classroom management.

The study revealed that teachers place greater importance on materials being appropriate for the students' level and supporting classroom management. It was observed that male teachers prioritize the suitability of materials for the students' level more than female teachers, while female teachers value the role of materials in supporting classroom management more than male teachers. When the responses of participating teachers were evaluated based on their subject areas, it was found that primary school teachers place greater emphasis on the importance of materials facilitating the topics being taught compared to teachers of other subjects. This finding is also highlighted among the results.

Keywords: *Classroom Management, Material, Use of Material, Success.*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLOLAR LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	2
1.3. Çalışmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınıf Yönetimi.....	6
2.2. Etkili Sınıf Yönetimi için Gerekçeler	9
2.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	10
2.3.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni	11
2.3.2. Öğrenci Sayısı	12
2.3.3. Öğrenci Davranışları.....	12
2.3.4. Öğretmen Hakimiyeti	13
2.3.5. Çevre.....	16
2.3.6. Yakın Çevre.....	17
2.3.7. Yakın ve Uzak Çevre.....	18
2.3.8. Aile ve Aile Çeşitleri	18
2.3.8.1. Yapılarına Göre Aileler	19
2.3.8.2. Yaşadığı Yere Göre Aileler.....	20
2.3.8.2.1. Kırsalda Yaşayan Aileler	20

2.3.8.2.2.	Gecekonduda Yaşayan Aileler	21
2.3.8.2.3.	Kentte Yaşayan Aileler	21
2.3.8.3.	Çocukların Eğitim Yaklaşımlarına Göre Aileler.....	22
2.3.8.3.1.	Yakından İlgilenen Aileler	22
2.3.8.3.2.	Sorun Çıkınca İlgilenen Aileler.....	22
2.3.8.3.3.	İlgisiz Aileler.....	22
2.3.8.4.	Ailenin Mesleği ve Gelirinin Öğrenci Başarısındaki Rolü	23
2.3.8.5.	Ailenin Eğitim Durumunun Öğrenci Başarısındaki Etkisi.....	23
2.3.8.6.	Anne – Baba Tutumları	24
2.3.8.6.1.	Otoriter Tutum.....	25
2.3.8.6.2.	Gevşek Tutum	25
2.3.8.6.3.	Kararsız Tutum.....	25
2.3.8.6.4.	Koruyucu Tutum	26
2.3.8.6.5.	Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum.....	26
2.4.	Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Zorluklar	26
2.5.	Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri.....	28
2.5.1.	Dersini Planlamak için Kaliteli Zaman Ayırma	28
2.5.2.	İyi Sınıf Yapısı	28
2.5.3.	Öğrenci Haklarına Saygı ve Farkındalık	28
2.5.4.	Uygun Öğretim Yöntemlerinin Kullanımı	28
2.5.5.	Uygun Öğretim Materyalinin Kullanımı	28
2.5.6.	Sınıf Kurallarının ve Prosedürlerinin Belirlenmesi	28
2.5.7.	Konu Alanına İyi Hâkim Olmak	29
2.5.8.	Kötü Tavırlardan Kaçınmak	29
2.5.9.	Öğrencilerin İyi Bilinmesi	29
2.5.10.	Güvenli ve Rahat Sınıf Ortamı Sağlamak.....	29
2.5.11.	Sağlıklı Öğretmen – Öğrenci Etkileşimini Sürdürmek.....	29
2.5.12.	Tüm Öğrencilerin Arkadaşı Olmak	30
2.5.13.	Sesinin Yeterince Duyulabilir Olması	30
2.5.14.	Esnek Olunmalıdır	30
2.5.15.	Soruşturma Stratejisi.....	30
2.6.	Sınıf Yönetimine İlişkin Teorik Açıklamalar	30

2.6.1.	Öğrenme Teorileri	31
2.6.1.1.	Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi.....	31
2.6.1.2.	Çoklu Zekâ Teorisi.....	33
2.6.1.3.	İkili Kodlama Teorisi	34
2.7.	Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar	35
2.7.1.	Geleneksel Yaklaşım	35
2.7.2.	Çağdaş Yaklaşım	36
2.7.3.	Tepkisel Yaklaşım	37
2.7.4.	Önlemsel Yaklaşım	38
2.7.5.	Gelişimsel Yaklaşım.....	38
2.7.6.	Bütünsel Yaklaşım.....	39
2.8.	Sınıf Yönetimi Modelleri.....	39
2.8.1.	Tepkisel Model	39
2.8.2.	Önlemsel Model	40
2.8.3.	Gelişimsel Model.....	40
2.8.4.	Bütünsel Model	41
2.9.	Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımı	43
2.9.1.	Kitapların Kullanımı.....	46
2.9.2.	Öğrenim Materyali Planlama	46
2.9.3.	Elektronik Öğrenme	48
2.10.	Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımı ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Çalışmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	51
3.2.	Çalışma Grubu	51
3.3.	Veri Toplama Araçları	52
3.4.	Verilerin Analizi	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA.....	66
EKLER	81
EK – 1	81
ÖZGEÇMİŞ.....	83
İNTİHAL RAPORU.....	84
BİLDİRİM.....	85



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	52
Tablo 4.1 Alt Ölçeklerin n, X ve SS Değerleri.....	56
Tablo 4.2 Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3 Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57
Tablo 4.4 Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 4.5 Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 4.6 Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇKS	Çift Kodlama Sistemi
ÇZT	Çoklu Zeka Teorisi
İKT	İkili Kodlama Teorisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
YD	Yabancı Dil



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim kelimesi, İngiliz dilinde “education”, Latince’de “beslemek” anlamına gelen “educare” ile “dışarı çekmek, ortaya çıkarmak, bir yere doğru götürmek anlamına gelen ” “educere”den türetilmiştir (Duman, 2003: 2). Türkçe’de, eğitim “yetiştir, besle, özen göster, bak” anlamına gelen, “igıt” fiili kullanılmıştı sahiptir. “İğitgen”, eğitimci ve “bedeni ve ruhu besleyen” anlamında kullanılmaktadır (Duman, 2003, s.3; Börekçi 2000, s.205;). Eğitim aynı zamanda, kelime olarak Türkçe’de “terbiye”, güzel konuşan, ahlaklı, hal ve hareketleri benimsenen kişiyi betimlemek için terbiyeli kelimesi kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2024) Ters durumda hal ve tavırları olan kişi için de terbiyesiz kullanılmaktadır (Özkan, 2006, s. 35, Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2024). Bu tanıma göre, eğitim insanın davranışlarının istenen niteliklere dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanabilir (Akman ve Bastık, 2016; Akman ve Koçoğlu, 2016; Koçoğlu ve Egüz, 2019; Köçer ve Egüz, 2014; 2013). Bu tanımda eğitim kavramı, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren faktörler arasında değerlendirilmektedir. Eğitim kavramı pek çok eğitimci tarafından tanımlanmıştır. Durkheim (1979) eğitimi, fiziksel, fıkri, ahlaki durumun geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Ergun, 1999, s.1; Gökalp, 1992; Özkan, 2006, s.35). Bir başka yönden eğitim, yetişmiş nesillerin, yetişmekte olan nesiller üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir.

Eğitim, kişilerin, bilinçli ve isteyerek davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir (Özkan, 2006, s.35; Ertürk, 1972). Bir başka açıdan eğitim, kişileri tanımlanmış amaçlara göre yetiştirme süreci ya da kültür değerlerini yeni nesillere kazandırmak olarak ifade edilmektedir (Güvenç, 1996; Koçoğlu, 2020; Özkan, 2006, s.35; Ultanır, 2003; Turhan, 1996).

Yazıyı, takvim, ölçüm, matematik, geometriyi ilk olarak ortaya koyan Sümerler, dünyada eğitim sistemini de ilk kez M.Ö. 3200 yıllarında kullandığı tahmin edilmektedir (Özgül, 2012). Sümerlerin kurumsal yapıları, 21.yüzyıl eğitim sisteminin de temelini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi ile ilgili kavramlar ilk olarak eski Roma döneminde ortaya çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2010, s.13; Kazancı-Tınmaz, 2020). İlk bilimsel araştırmalar ise 19. yüzyıl sonlarında ABD’ de başlamıştır. Okul yönetimi konusunda eğitimcilerin eğitimi ilk olarak 1881’de William Payne tarafından verildiği, bu eğitim ile ilgili bilgilerin yer aldığı kitabın 1875 yayımlandığı ifade edilmektedir (Balmores, 1988; Culbertson, 1988). Okulda

yöneticiler planları hazırlarlar, uygulayıcılar öğretmenlerdir (Kazancı-Tınmaz, 2020; Payne, 1875).

Öğrenme, deneyim, öğretme ve çalışma yoluyla beceri veya bilginin kazanılmasıdır ve insan beyninin temel işlevi, farklı kavramları farklı kombinasyonlarda öğrenmek ve anlamaktır (Dewey, 1938; Piaget, 1968; Vygotsky, 1986). Öğrenmenin ne anlama geldiğine dair birçok farklı açıklama bulunmaktadır. Gagne (1985) öğrenmeyi, belirli bir süre boyunca devam eden ve basit bir büyüme süreci olmayan, insanın eğilim veya yeteneğinde meydana gelen bir değişiklik olarak açıklamaktadır. Mayer (2003)'e göre öğrenme, insanın bilgisinde veya davranışlarında deneyim sonucu meydana gelen nispeten etkili değişimdir. Bu, değişim sürecinin kısa vadeli olmaktan ziyade uzun vadeli olması olarak tanımlanabilir. İkinci ve daha önemlisi, değişimin asıl kısmı hafızadaki bilginin içeriği ve yapısı ya da öğrencinin davranışlarıdır. Değişimin nedeni öğrenenlerin ortamdaki deneyimleridir. Bingham ve Conner (2010) öğrenmeyi sürükleyici verilerin olağanüstü döngüsü olarak nitelendirilmektedir. Araştırmacılara göre bilgiye, etkileşime ve düşünmeye bağlıdır ve bizi dönüştüren şey de budur. Geisinger (2016) ise benzer biçimde, 21. yüzyıl becerilerini ortaya koyarken bu becerilerin de eğitim ile kazanılması mümkün olduğunu iddia etmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetiminde kullanılan eğitim materyallerinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Antalya örneğinde, sınıflarda farklı türde ve düzeyde materyallerin kullanımının sınıf yönetimine olan etkisinin öğretmen görüşlerini değerlendirerek dolayısıyla da, bu materyallerin öğrenci performansına olan katkısını değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin materyal kullanımı konusundaki yaklaşımları, öğrencilerin materyallerle etkileşim düzeyleri ve bu etkileşimlerin sınıf yönetimine etkileri analiz edilecektir. Çalışma, eğitimde sınıf yönetimini de destekleyerek materyal kullanımının etkili bir şekilde nasıl artırılabilirliği ve bu yolla öğrenci başarısının nasıl geliştirilebileceği konusunda öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemekte, eğitimde eşitlik ve eğitime erişim konusunda katkısını ve öğretmen eğitimindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Alanyazındaki bir önemli çalışma konusu da sınıf yönetiminde, materyal kullanımının mevcut durumunu belirlemek, kullanılan eğitim materyallerinin çeşitliliğinin ve kullanım sıklığı ile ilgilidir. Materyaller kullanımı konusunda yoğunlaşan

Çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin materyal kullanımı konusundaki görüş ve deneyimlerini değerlendirmekte; sınıf yönetiminin ğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kullanılan materyale göre, farklı türde materyallerin (dijital, görsel, işitsel, vb.) etkilerini analiz etmekte; öğrencilerin materyallere olan ilgisi ve motivasyonlarının sınıf performanslarına yansımalarını incelemektedir. Başka bir kısmı, kullanılan materyalin, eğitimde eşitlik ve erişimde etkisi incelenmekte ve kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullar arasındaki materyal kullanım farklılıklarını belirlemekte ve dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin materyal eksikliği nedeniyle yaşadığı zorluklar tartışılmaktadır. Çalışmaların bir kısmı ise ğretmen eğitimi ve mesleki gelişiminde etkisi, öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda yeterliliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ya da ğretmen eğitim programlarının materyal kullanımını artırmaya yönelik öneriler geliştirmek konularında yoğunlaşmaktadır. Eğitim politikalarına ve uygulamalarında uygulanmak suretiyle materyal kullanımını artırmaya yönelik stratejiler önerilmekte, okullarda materyal kullanımının etkinliğini artıracak yöntemler ve uygulamalar geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır.

Bu alışma, sınıf yönetimi ile eğitim materyallerinin etkin kullanımı arasındaki ilişki ile ilgili ğretmen görüşleri alınarak, elde edilen bulgular üzerinden sınıf yönetimi tekniklerinin zenginleştirilmesi ve dolayısıyla ğrenci başarısının nasıl artırılabilieceğine dair kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi ve Türkiye'deki eğitim politikalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Çalışmanın nemi

Bilindiği gibi eğitimde sınıf yönetimini etkin şekilde uygulanması ğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olmakla beraber materyal kullanımı da oldukça etkili öğretme araçlarından biridir. Bu alışma sınıf yönetiminde materyal kullanımına ilişkin ğretmen görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda alınan görüşler doğrultusunda sınıf içinde materyal kullanımında hangi faktörlerin daha etkili olduğunu öğrenmek konunun gelişimi açısından önemlidir. Bu çalışmanın önemi çeşitli açılardan ele alınabilir:

- **Eğitim Kalitesinin Artırılması**

Materyaller, derslerin daha etkileşimli, ilgi çekici ve anlaşılır hale gelmesini sağlar. Görsel, işitsel ve dokunsal materyallerin kullanımı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Bu, genel olarak eğitim kalitesini artırır ve ğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

- **Öğrenme Sürecinin Desteklenmesi**

Materyaller, soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olur. Özellikle karmaşık veya soyut konular, materyaller yardımıyla daha anlaşılır hale gelir. Bu, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini destekler ve bilgilerin uzun süreli hafızada saklanmasını sağlar.

- **Motivasyon ve İlgi**

Etkili materyal kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırır. İlgi çekici ve eğlenceli materyaller, öğrencilerin derslere daha motive ve katılımcı olmalarını sağlar. Yüksek motivasyon, genellikle daha yüksek akademik başarı ile ilişkilidir.

- **Farklılaştırılmış Öğretim**

Sınıflarda genellikle farklı seviyelerde ve öğrenme stillerinde öğrenciler bulunur. Materyaller, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulamasına olanak tanır. Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyaller kullanarak, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak mümkün olur.

- **Teknolojik Gelişmelerin Entegrasyonu**

Teknolojik materyallerin (bilgisayarlar, tabletler, akıllı tahtalar vb.) sınıf yönetiminde kullanılması, öğrencilere çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazandırır. Dijital okuryazarlık, bilgiye erişim ve bilgi yönetimi becerileri, günümüz dünyasında önemli yer tutar.

Sınıf yönetiminde materyal kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, eğitimde kanıt temelli uygulamaların benimsenmesini sağlar. Materyal kullanımının gerçekten öğrenci başarısını artırıp artırmadığına dair bilimsel veriler, eğitim politikalarının ve sınıf içi uygulamaların şekillendirilmesine katkıda bulunur. Buna ek olarak, eğitimde materyal kullanımının öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini anlamak için önemlidir. Böylelikle, daha etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına olanak tanır. Bu da uzun vadede öğrencilerin akademik başarılarını artırarak topluma daha donanımlı bireyler kazandırır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin görüşlerini belirleyecek şekilde hazırlanmıştır.

- Araştırma kapsamındaki öğretmenler, ölçme aracındaki soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ili, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma, araştırma aracında yer alan sınıf yönetiminde materyal kullanımına yönelik maddeler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, seçilen okullardaki öğretmenlerinin araştırma aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması gereken faaliyetlerin tümüdür.

Öğretim Materyali: Öğretim sürecinde hedeflenen bilginin kazandırılmasında kullanılan araç – gereçlerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınıf Yönetimi

Eğitim öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için ideal öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin eğitim sürecine katılımına olumsuz yönde etki eden faktörlerin ortadan kaldırılması, öğretim sürecinde sürenin verimli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin aktivitelere dahil olmalarına imkân verilmesi, ortamda var olan öğretim araçlarının, bireyin ve sürenin yönetilmesidir (Boz, 2003). Öğrenciler ve öğretmenlerin hayatlarının önemli bir bölümünü kapsayan okul ortamında eğitim öğretim süreçlerinin kalıcı izler bırakmaktadır. Bu izlerin öğrencilerin geri kalan hayatlarını olumlu etkilemelerini sağlamak sınıf yönetiminin önemini ortaya koymaktadır (Gökalp ve Gönülal, 2017; Mitchell, and Bradshaw, 2013; Landau, 2009; Sarıtaş, 2006; Marzano ve Marzano, 2003; Lewis, 2002; Doyle, 1980).

Sınıf yönetimi kavramının tanımı hakkında genel olarak kabul edilen bir tanım bulunmamakla birlikte, alanda çok çeşitli tanımlamalara rastlanılmaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2005;).

Başka bir ifadeyle,

Sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir Sarıtaş, 2006).

Sınıf öğretmen ve öğrencinin bir araya geldiği öğretim faaliyetlerinin ortaya çıktığı, öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği, deneyimlendiği ortak edimsel alanlardır (Dönmez, 2011). Sınıf yönetimi hakkında gerçekleştirilen çalışmalar, 1900’lü yılların başına dayanmaktadır. Bagley (1910)’un kaleme aldığı sınıf yönetimi kitabında eğitim kurumu olarak okullar öğrencileri içinde yaşadıkları toplumla uyumlu birer birey olarak yetiştirmede sorumluluk sahibidirler, bu sorumluluklarını yerine getirirken okullar sınıfın eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için sınıf ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması ve kademe kademe sınıftaki öğretim ortamına öğrencilerin dahil edilmesi, bu düzene alışmaları gerektiğini belirtmekte kademe sınıftaki öğretim ortamına öğrencilerin dahil edilmesi, bu düzene alışmaları gerektiğini belirtmekte, böylelikle sınıf yönetimi kavramının önemine dikkat çekmektedir.

Evertson (1988) sınıf yönetimini öğrencilerin öğrenme süreci sonrasındaki çıktılarında istenilen düzeye erişerek akademik olarak başarılı sayılabilecek ve aynı zamanda bireyin sosyo-kültürel gelişimine katkı sağlayacak öğrenme ikliminin sağlanmasına öncülük etme görevi olarak tanımlamaktadır. Sınıf yönetimi öğrenciler özlerinde var olan fakat farkında olmadıkları güçlü yanlarını ortaya çıkararak öğrenme sürecinden en iyi biçimde faydalanılmasına imkân tanıyabilmektedir (Şişman ve Turan, 2011; Şişman ve Turan, 2023). Kounin (1970) ise sınıf yönetimini sınıf atmosferinde yer alan bütün öğrencilerin toplumsal yeterliklerinin geliştirilmesi, sıkıntı yaratabilecek davranışlarının ortaya çıkmasının önlenmesi, öğrenciler arası ve sosyal dokuyla eşgüdüm haline gelmelerinin sağlanması, öğrenci beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması için gerçekleştirilen davranışlar bütünü olarak ifade etmektedir. Sınıf yönetimi kavramsal olarak geçmişte yalnızca öğretmenle ilişkili bir kavram olarak öne çıkmakta iken günümüzde birçok faktörün sınıf yönetimi bağlamında ele alındığı ve sınıf yönetimine doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği belirtilmektedir. Sınıf yönetimi bağlamında Dünyadaki değişimler, ülke yönetimi, okul yönetimi, toplum, uzak ve yakın çevre, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci velileri, bireyler arası farklılıklar, öğretmen nitelikleri, sınıf ortamı, öğretim programının kapsamı gibi birçok bileşenin sınıf yönetimine etkisi olduğu günümüzde birçok kaynak tarafından vurgulanmaktadır (Akgül, 2020; Girgin, 2023).

Etkili sınıf yönetimi süreci, öğretmen yeterliliğine bağlı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin verimli olabilmesi için tasarladığı ortamda, beklenmeyen gelişmeleri iyi yönetilebilmesi, sahip olduğu bilgi ve tecrübeyi doğru zamanda kullanabilmesi ile ilişkilidir (Güven ve Cevher, 2005).

Sınıf yönetimi, eğitim etkinliklerinin belli bir plan, yer, zaman, öğretim yöntemleri, dâhilinde öğretmen ve çocuk arası doğru iletişimi gerçekleştirerek öğrenmeye uygun bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Çakır, 2010; Sarıtaş, 2003).

Tertemiz (2006), öğretmenlerle ilgili yaptığı bir çalışmada geçmiş yıllarda öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına odaklanarak bu davranışların kontrolünün disiplin yöntemiyle sağlanması gerektiğini düşündüklerini, günümüzde ise öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyici demokratik bir sınıf yönetimi uygulamaları gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yani geçmiş yıllarda sınıf yönetimi daha çok öğretmenlerin sınıfı otoriter bir tavırla ve disiplinin hâkim olduğu bir anlayışla yönetmesi anlamında kullanılırken günümüzde ise öğrenmeyi sağlayıcı, demokratik ve öğrencinin aktif olduğu bir ortam yaratmak anlamında kullanılmaktadır (Sarıtaş, 2019; Topdemir, 2013).

Eğitim sürecinde, sınıf yönetimi, öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktör olarak değerlendirilmiştir. Etkin sınıf yönetiminde, sınıf içinde, en etkin aktörlerden ilk, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırması, öğrencilerin ders etkinliklerine aktif olarak katılmalarının sağlanması, sınıf düzeni, ailelerin desteği ile öğrencilerin başarısı artmaktadır (Wilks, 1996; Wang v.d.1993). Öğretmenler, verimli ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamını sağlamakla görevlidir. Bunu yaparken, farklı ilgi ve gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almalıdır. Sınıfın yönetiminin iyi olduğunda, sınıf da etkili iletişim sağlayan, sınıfta otorite kurma, liderlik vasıflarına sahip öğretmenler eğitim ve öğretim de başarılı olacaklardır (Erol, 2006). Buna ilave olarak, etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi alanlarını, beklentilerini, ihtiyaçlarını tespit edebilme yeteneği gerektirir. Ayrıca, sınıf yönetiminde hoşgörülü tutumlar, öğrencilerin kendi öz denetimlerini kazanmalarını temin eder (İlgar, 1996, s.141). Eğitimde başarı, sınıf yönetiminde başarı ile sağlanmaktadır Okutan, 2015; Demirel, 2015; Evertson ve Emmer, 2013; Mursal, 2005;). Bu bağlamda öğretmenler lider, bilgili ve yetenekli, istenmeyen davranışları yönetebilme özelliklerine sahip olmalıdır (Akman vd., 2014; Cooper, 2003;Başar, 2000).

Sınıf yönetiminde, öğretmenden sonra ikinci önemli faktör, sınıflardır. Sınıflar, eğitim etkinliklerinin uygulama merkezidir (Sarıtaş, 2003). Çocukların farklı davranış biçimleri, kültürel yapıları,bilişsel yeterlilikler, sınıfların fiziksel özellikleri, eğitimi etkileyebilmektedir (Elban, 2009; Kaya, 2008). 21.yüzyılda, başta aile çevresi olmak üzere, kitle iletişim araçları dahil tüm çevresel faktörler, sınıf yönetimini etkilemektedir (Toran ve Gençgel-Akkuş, 2016; Ercoşkun, 2011; Elban, 2009; Çelik, 2008). Öğretmen- öğrencinin iyi olması, sınıfta olumlu bir iklimin olmasına bağlıdır. Bu iklim sorunlu davranışların sıklığını azaltabilir ve sınıf yönetimini kolaylaştırabilir (Başar, 2009;). Sınıfların, fiziksel özellikleri eğitim programının ve çocukların gelişim özelliklerine uygun özellikte olmalıdır. Uygun fiziksel özellikler, sınıf yönetiminde verimliliğini artırmaktadır (Kaya, 2008).

Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde, planlama yapmalıdır. Sınıf yönetiminde, planlama, en genel tanımı ile belirli kurallar ve koşullar çerçevesinde öğrenme ortamının yönetilmesidir (Tertemiz, 2006). Eğitim programı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını uygun olarak planlanmalıdır (Çalık vd, 2012; Kök vd., 2007; Gündüz, 2004). Öğrenciler, sınıfta bulundukları süreyi verimli geçirmelidir (Kaya, 2008). Sınıf yönetiminin önemli bir aşamasıda zaman yönetimidir.

Öğrencileri ve materyalleri düzenleme işleri düzenli bir şekilde düzenleme işini içerir. İyi bir sınıf yöneticisi yani öğretmen, sınıfı düzenin ve adaletin korunacağı şekilde

düzenleyebilmelidir. Hem öğrenciler hem de öğretim materyalleri, hiçbir öğrencinin veya öğrencinin dezavantajlı olmadığı şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, sınıf öğretmenin, belirli öğrencilerin sınıfta boy veya görme durumunu dikkate alması veya not etmesi ve bu tür öğrencileri, sınıfta devam eden öğretim faaliyetlerinden aşırı derecede dışlanmayacakları bir yere yerleştirmesi gerekebilir (Isuku, 2018).

Öğrencileri ve etkinlikleri koordine etme öğretmen ve sınıf yöneticisi olarak, sınıftaki öğrencileri, kaynakları ve etkinlikleri senkronize etme veya uyumlu hale getirme sorumluluğu sizin omuzlarınızda. Bu, öğretim ve öğrenmenin kavgadan ve kargaşadan uzak, uyumlu bir ortamda gerçekleşmesini sağlamak için önemlidir. Öğretmenin bu yönetsel işlevi, sınıf içindeki çeşitli etkileşimli faaliyetler arasında bağlantı kopmasını önler ve böylece sınıfta başarılı bir öğretim-öğrenme süreci sağlar (Isuku, 2018).

Öğretmenin etkinliği yönlendirme (komuta etme) diğerlerinin takip etmesi veya benimsemesi için bir rehber veya yönerge sağlamayı içerir. Öğretmenin, öğrencilere öğretilen öğrenme programını anlamaları için rehberlik veya yön verme sorumluluğu vardır. Öğretmenlerin, öğrencilere doğru yönlendirme yapıldığından emin olmaları gerekmektedir. Bu, öğrencilerin çıkarlarını göz önünde bulundurarak yapılmalıdır, "bir baba bir çocuğu yönlendirir" gibi. Bu, öğrencilere yolu göstermeyi amaçlar, böylece pahalı hatalara düşmezler. Bu, dostluk ve karşılıklı saygıyı teşvik etmeye yardımcı olur.

Öğretmenin kontrol işlevi beklenen sonucun belirlenen prosedürler ve yöntemler aracılığıyla elde edilmesini sağlamak için bir etkinliği düzenlemeyi içerir. Beklenen sonuçtan sapmayı önlemek için yapılır. Kontrol, sistemi koruyan bir güvenlik mekanizması, politika veya prosedürdür. Öğretmen, sınıf durumunu etkili bir şekilde kontrol etmeli ve normdan sapma olduğunda geri bildirim mekanizması aracılığıyla gerekli düzeltmeleri yapmalıdır (Isuku, 2018).

2.2. Etkili Sınıf Yönetimi için Gereçekler

Sınıf yönetimi, düzenli bir sınıf ortamında kullanılan beklentiler kümesi oluşturur. Sınıf yönetimi, öğrencilerin en uygun ortamda öğrenmelerini sağlamak için önemlidir. Aşağıdakiler, sınıf öğretmenin etkili sınıf yönetimi ve kontrol sağlaması gereken nedenlerden bazılarıdır (Isuku, 2018).

- **Mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanmak:** Kaynaklar genellikle sınırlıdır. Bu nedenle, sınıf yöneticisinin bu nadir kaynakların bulunduğu zamanlarda akıllıca kullanımını sağlamak önemlidir (Isuku, 2018)
- **Öğrencilerin doğru düzeyde yeteneklerine ulaşmalarını sağlamak:** Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve verimli bir ortamda yeni başarabileceklerini keşfetmelerine olanak tanır (Isuku, 2018)
- **Sınıf üyeleriyle iyi ilişkiler kurmayı teşvik etmek:** Etkili sınıf yönetimi ve kontrol, yüksek düzeyde sosyal etkileşim ve sağlıklı rekabeti mümkün kılar. Çalışma azmini teşvik etmek: Öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturarak çalışma kültürünü aşılar (Isuku, 2018).

2.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Bütün kurumların kendilerine özgü bir yönetim biçimi bulunmaktadır. Glasser (1999) “okulları işletmelere, öğrencileri çalışanlara, öğretmenleri ise yöneticilere benzetmekte ve işletmelerin verimliliği, çalışanları yöneten yöneticilerin verimliliğine bağlıdır” diyerek sınıf yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Eğitim kurumlarının da ulaşmak istedikleri amaçlar dahilinde şekillenen yönetim şekli bulunmaktadır. Öncelikle okulların yönetimi ve ardından da sınıfların yönetimi, okulların vizyonlarını gerçekleştirmelerine aracılık eder. Sınıflar bünyesinde de öğretim programları çerçevesinde erişilmek istenilen hedefler bulunmaktadır. Hedeflere ulaşabilmenin yolu etkili sınıf yönetimi ile gerçekleşmektedir. Sınıfta bulunan öğretmen, öğrenciler, sınıf malzemeleri, sıralar, teknolojik aletler, öğretim programı gibi tüm bileşenler sınıfın etkili yönetilmesi için bulunmaktadırlar (Başar, 2001; Girgin 2023). Öğretim programlarını uygulama da sınıf içi düzeni sağlama da zamanı etkin kullanma da ve hedeflere ulaşma da en kritik öge ise öğretmenlerdir (Aydın, 2004). Sınıf yönetiminin etkili olabilmesinin yolu, etkili öğretmenlerce sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi gerekliliğidir. Böylelikle sınıf yönetimleri bir vücudun ana uzvunu oluşturan kalbimiz gibi okulu ve toplumu etkileyebilme potansiyelleri bulunmaktadır (Balay, 2000; Girgin, 2023).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetebilmeleri için sınıf yönetimi kurallarına, yöntemlerine, yaklaşımlarına, becerilerine hâkim olmaları beklenmektedir. Arslan ve Polat (2016)’a göre, geçmişte öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi ile anlaşılan, öğretmenin baskın bir karakter olması, otoriter olması ve kuralları kendisinin belirliyor olmasıydı. Günümüzde kabul gören

eğitim felsefelerinin de değişmesiyle birlikte öğrenciye yönelik yaklaşımın da değişim gösterdiği ifade edilmektedir (Girgin, 2023; Gürşimşek, 1999).

2.3.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni

Okul binalarında en önemli faaliyet öğrenmedir. Okul binasını, sınıfların büyüklüğü, , temizliği, aydınlanması gibi fiziksel özellikleri de öğretim kaynakları, materyalleri, öğretmenin özellikleri, eğitim programı, öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumu, eğitim öğretime karşı olan tutumu, okul yönetimi de, öğrencinin eğitiminde ve başarısında önemli bir yere sahiptir (Rands & Gansemer-Top, 2017; Vandier 2011; Güney, 2009; Edward, 2006; Lyons 2001; Lackney, 1999). Sınıfların fiziksel düzenin, öğrencilerin başarılarını etkilemese de öğrenmeyi dolaylı etkilediği iddia edilmektedir (Duke, 1998; Şensoy ve Sağsöz, 2015). İyi tasarlanmış bir okul ortamı öğrencilerin okula devamlılığını etkileyebilmekte, başarının da yükselmesine neden olabilmektedir. Okullar, öğrencilerin toplum hayatına uyumunu kolaylaştırmaktadır (Hathaway, 1991; Kozan vd. 2019; Şensoy ve Sağsöz, 2015; Tuncel, 2008; Ünsal-Demir, 2010; Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Geleneksel olarak sınıf; masa, sandalye, sıra, dolap, yazı tahtası, sesli ve görsel öğeler gibi çeşitli elemanları barındıran ve mimarlar tarafından tasarlanan bir mekândır (Şensoy ve Sağsöz, 2015).

Sınıflardaki kullanılan renkler, estetik görünüm, ergonomik tasarım, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına etki edebilmektedir (Kaplan-Adıyeke, 2019; Erdoğan, 2000, s.47). Sınıfın temizliği de sınıf yönetiminde önemli bir rol oynar. Yerlerin, tavanları, duvarların ve masa ve sıraların temizliği öğretimi kolaylaştırmaktadır.

Barkley (2010) sınıf temelli öğrenci katılımı modelinde, öğrenci katılımını, “motivasyon ve aktif öğrenme arasındaki sinerjik etkileşimden kaynaklanan, bir süreç ve bir ürün olarak deneyimlenen bir süreklilik” olarak tanımlar (s.8). Barkley(2010)’e göre, sınıf ortamları aktif öğrenme ve motivasyon arasında sinerji yaratır:

- (a) “sınıf topluluğu hissi oluşturarak,”
- (b) “öğrencilerin optimal zorluk seviyesinde çalışmalarına yardımcı olarak,” ve
- (c) “öğrencilerin bütünsel bir şekilde öğrenmesini sağlayarak” (s. 24-38).

Bu nedenle, sınıf tasarımının öğrenci katılımını teşvik eden davranışları ve koşulları nasıl desteklediğine dikkat edilmiştir.

Sınıflar öğrencilerin geleceklerini belirledikleri ve zamanının büyük bölümünü geçirdiği deneysel laboratuvarlardır (Walters ve Frei, 2007). Sınıfların büyüklüğü, öğrenci sayısı, sınıf düzeni, ortamın sıcaklığı ve ışığı gibi birçok özellik sınıfın fiziksel ortamını oluşturmaktadırlar. Sınıfların öğrenci mevcuduna göre çok büyük veya çok küçük, öğrenci sayısının olması gerekenden fazla ve ortamın aydınlanmasının ve ısınmasının yeterli olmaması durumunda sınıf yönetiminde problemler ortaya çıkmaktadır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Sınıfın fiziksel ortamının yarattığı problemlerin önüne geçmek için öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak sınıf ortamı öğrenme faaliyetlerine göre düzenlenmelidir (Çelik, 2019).

2.3.2. Öğrenci Sayısı

Araştırmalar, özellikle öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda, öğrenci başarısının ve öğrenmenin yüksek olduğunu göstermektedir (Seyfullahoğulları, 2014; Güney, 2009; Yaman, 2006; Uludağ ve Odacı, 2002). Okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Güney, 2009; Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Okullarda sınıfların sınıf mevcudu azaltıldığında, tüm öğrencin öğrenmesini kolaylaştırır ve artırır (Seyfullahoğulları, 2014; Yaman, 2006; Biddle ve Berliner, 2002; Güçlü, 2002;).

Türkiye’de 2000’li yıllarda, bir dersliğe düşen ortalama öğrenci sayısı ilköğretim okullarında 2001’de 56, liselerde 52 iken bu rakamlar 2023/2024 istatistiklerinde toplam 18 710 265 örgün öğretim öğrencisine 742 829 derslik ile ortalama yaklaşık 25 açıklanmıştır (MEB, 2024; MEB, 2001).Türkiye’de yaşanan iç göç ile köyden kente göç edenlerin sayısının hızla artması, gecekonduların sayısının hızla artması çoğalması, şehirlerin nüfusunu hızla artırmıştır Nüfus yoğunluğu fazla, okul binası ve sınıf sayısının aynı derecede yüksek olmadığı şehirlerde, sınıftaki öğrenci sayısı hızla artmıştır (Çalık vd. 2019; Sarp, 2000; Yıldırım, 2003; Tezcan, 1998).

2.3.3. Öğrenci Davranışları

Öğrencinin sınıfta yaptığı tüm davranışlar sınıf yönetiminin verimliliğini etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşı, gelişim özellikleri, cinsiyeti, kişilik ve kültürel özellikleri, başarısı ve psikolojik durumu sınıf yönetimini etkileyen öğrenci özelliklerindendir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin olaylara bakış açısı, kendini ifade etme biçimleri ve davranışları da farklılık göstermektedir.

Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin gelişim özelliklerini takip ederek öğrencilerini iyi tanımalı (Kaplan - Adıyeke, 2019), farklılıklar sonucu ortaya çıkabilecek problemlerde hızlı ve esnek düşünüp alternatif çözümler üreterek sağlıklı kararlar verebilmelidirler (Kardeş-Alparslan, 2016). Maslow (1998) kişilerin, temel ihtiyaçları; gıda, temiz içilebilir su, konaklama karşılandığında, güvende olma, ait olma, sevilmedir. Bu temel ihtiyaçların karşılanması da öğrencilerin başarısını artırdığı iddia edilmektedir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılanması ile öğrencilerin öğrenme ve anlamalarında daha fazla istekli olmalarını sağlar (Biehler ve Snowman, 1983).

2.3.4. Öğretmen Hakimiyeti

Sınıf içi etkinliklerin amacına uygun ve başarılı olması için diğerlerinin ortak payda da buluşmasını sağlayan faktör öğretmendir (Radmard, 2021; Atıcı, 2014; Ilgar, 2005). Öğretmenin kişiliği ve bireysel yetkinlikleri, öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri ve inanç sistemleri, sınıfta kullandığı öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğrencilerden ne beklediği sınıf içi etkileşimleri olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Şentürk ve Oral, 2008; Erdoğan, 2008). Öğretmen merkezli anlayıştaki sınıfta tek başına otorite olan, bilgiyi doğrudan öğrencilere aktaran, öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik en büyük tehdidi disiplin yetersizliği olarak gören ve bu nedenle enerjisini öğrenci davranışlarını düzenlemek için harcayan ve sınıf ortamını bireysel farklılıklardan bağımsız olarak düzenleyen öğretmen anlayışı zamanla değişmiş yerini öğrencileri ile birlikte araştıran, düşünen, sorgulayan, bilgiyi öğrencilerin keşfetmelerine rehberlik eden ve sınıf ortamını öğrenciye ve etkinliklere göre düzenleyen bir anlayış almıştır (Turan, 2019). Öğretmen sınıf içerisinde öğrenme-öğretme süreçlerini destekleyen durumları oluşturma ve devam ettirme gibi olumlu durumların yanında öğrenme-öğretme süreçlerini engelleyen durumların en aza indirgenmesi için de çabalayan, düzenleyici ve denetleyici kişidir (Romi vd., 2009).

Uygun öğretmen hakimiyetini, etkili öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir özelliği olarak tanımlamaktadır (Wubbels vd., 1999; Wubbels ve Levy, 1993). Hakimiyet teriminin başkaları üzerinde güçlü kontrol veya komuta etme şeklindeki daha olumsuz çağrışımının aksine, hakimiyeti öğretmenin hem akademisyenler hem de öğrenci davranışlarıyla ilgili açık amaç sağlama ve güçlü rehberlik sağlama yeteneği olarak tanımlarlar (Wubbels v.d., 1993; Wubbels, 1999). Öğretmenler, açık davranış beklentileri ve öğrenme hedefleri belirleyerek ve iddialı davranışlar sergileyerek uygun hakimiyeti sergileyebilirler.

21.yüzyılda, öğretmenlerin rolleri sadece ‘öğretme’ ile sınırlı kalmayıp, öğrenmeyi sağlayacak öğretim sürecini yönetme rolünü de üstlenmişlerdir (Şentürk ve Oral, 2008). Derse zamanında başlamama yada bitirmeme, öğrenciler arasında ayırım yapma, derse hazırlıksız gelme, öğrencilere karşı sevgi beslemeyen öğretmenlerin davranışları sınıfta istenmeyen sonuçlara oluşturmaktadır.

Sınıf ortamındaki öğretim süreçlerinin planlanması ve plan dahilinde uygulanması, pekçok sorunu çözecektir. Öğrencilerin ismen tanınması, devamlılığın takibi, disiplinin sağlanması, daha önce verilen ödev ve görevlerin yapıp yapılmadığının kontrol edilerek öğrencilerin eksik ve hataların bildirilmesi sınıf yönetimini başarılı kılacaktır.

Öğretim planı dersin işlenmesinde gerekli materyalleri tanımlanmalı ve bunlar önceden temin edilmelidir. Ders planında, kullanılacak yöntem ve teknikler de tanımlanmış olmalıdır. Ders planında, öğretim yönteminin kendine özgü yapıları ile uygulayabilme yeterliliği birbirine paralel olmalıdır (Erdoğan, 2007,s. 48). Öğretmenin ders verme sürecinde, aynı yöntemi sürekli kullanmaması; öğrencilerin zihinsel yapısına uygun ve derse filli olarak katılmasının sağlayacak özellikte olması gerekir. Öğretim yöntemleri, materyaller ve faaliyetler, öğrencilerin zihinsel uyumlu olmalıdır. Gardner (1987)

kişilerde sekiz zekâ alanının,dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel – kinestetik zeka, kişilerarası/sosyal zeka, öze dönük zeka, doğa zekası olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin bu zeka yapılarını göz önünde bulundurarak öğretim yöntemi uygulamalıdır.

Öğretmenler, öğrenme alıştırmalarında ilham alma ve alt çalışmalara bağlılık konusunda yeni yollar keşfetmeye çalışırlar (Hidi, 2000; Siklander vd., 2017). Alt çalışmaların kilitlenmemesi durumunda, bu, öğretici katılımın avantajlarından yararlanma konusundaki hayal kırıklığını gösterir. Geliri artırmak, öğrencilerin öğrenme etkileşimini artırabilir ve onları ilham ve bağlılıkla doldurarak büyüleyici bir öğrenmeyi teşvik edebileceğini iddia etmektedir (Hidi ve Renninger, 2006; Renninger ve Bachrach, 2015; Roberts ve Ousey, 2004; Siklander, vd, 2017) .

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda değişmesi gerekliliği yalnızca kabul gören eğitim felsefelerinin değişimine bağlanmamakta ve öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme hızı, teknoloji alanında gelişmelerin de öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirmeleri konusunda itici birer faktör olduğu belirtilmektedir. Sınıf yönetiminde temel amaç öğretmen tarafından bilgilerin aktarılması olmamakla birlikte, ortamda var olan birçok problemlili durumu ortadan kaldırarak öğretmenin ve öğrencinin bağımsızlaşabilmesi olarak

ifade edilmektedir (Kaya, 2002). Good ve Lavigne (2017)'e göre ise sınıf yönetiminde temel amaç öğrenci üzerinde denetim mekanizmalarını yerleştirmek olmamalı, öğrencinin kendi öz denetim mekanizmalarını geliştirmesine imkân tanımak olmalıdır. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenler bazı nitelikleri göstermeleri gerekmektedir. Bu nitelikler:

- Zamanlamaya dikkat etmesi,
- Ne zaman yüksek ne zaman alçak tonda konuşması gerektiği,
- Öğretim programı amaçları doğrultusunda sistemli bir şekilde ilerlemesi, öğrencilerin ebeveynleriyle sürekli bağlantı halinde olması,
- Derse yönelik ön hazırlığının olması,
- Her bir öğrenciyi iyi bilmesi ve onlara adlarıyla seslenmesi,
- Söylem ve davranışlarında anlaşılır,
- Kararlı ve tutarlı olması, sınıf düzenini sağlayabilmesi ve öğrencilerin etkin katılım göstermelerini teşvik etmesi,
- Sınıf içerisinde kabul edilen ve kabul edilmeyen davranışları belirtmesi,
- Eğitim durumlarında içeriğe yönelik olarak etkili yöntem ve teknikleri işe koşabilmesi

gibi niteliklerdir (Alkan, 2007).

Öğrencilerin eğilimlerini nasıl ortaya çıkaracaklarının bir yolu, sınavlarında yenilik, rol yapma vb. gibi çoklu sosyal materyaller kullanarak onlara yardımcı olmaktır (Salmela-Aro v.d, 2016). Freeman vd., (2014)'a göre geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin olumlu öğrenme deneyimlerini ve başarılarını desteklediğini iddia etmektedirler. Ayrıca başarılı etkileşim ve terfi duygusu öğrencileri olumlu yönde tetiklemektedir (Siklander vd., 2017). Öte yandan, meşgul olmama nedenleri arasında can sıkıntısı, yabancılaşma ve gerçek hayattan ve öğrenme faaliyetlerinden kopukluk sayılabilir (Shernoff vd., 2003). Vygotsky'nin (1978) yanı sıra Lantolf ve Thorne'un (2006) çalışmalarında belirttiği gibi, sosyo kültürel teori, yabancı dil öğrenimini (yabancı dil), öğrencilerin müdahale ettiği ve fiziksel ve kültürel araç ve uygulamaları özümlediği bir etkileşim olarak yaklaşmaktadır. Doğal dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal etkinlikleri, akranları ve çevreyle olan etkileşimleri, yabancı dili algılama ve kullanım biçimleri merkezi bir öneme sahiptir (Hyvönen, 2008; Lantolf ve Thorne, 2006).

Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde için sınıf yönetimi kurallarına, yaklaşımlarına, becerilerine hâkim olmaları beklenmektedir. 20. yüzyıl öncesinde öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi, öğretmenin kararlarının baskın olduğu, kuralları koyucu ve kendi kendine konan bu

kuralların uygulayıcısı olan kişilerin hâkim olduğu bir okul yönetiminden bahsedilmektedir. 21.yüzyılda ise, öğrencinin öğrenmesine önceleyen yaklaşımlar gözlemlenmektedir. (Arslan ve Polat, 2016; Girgin, 2023; Gürşimşek, 1999).

2.3.5. Çevre

Okul hem öğrenciyi hem de velileri de eğitime görevini üstlenmiştir. Okul, temel bileşeni ve sonucu insan olan sosyal bir örgüttür. Bu örgütte, değerlendirmeye alınacak varlık öğrenci uzak ve yakın çevreden gelir, bir eğitim sürecinden sonra uzak ve yakın çevreye geri döner. Bu nedenle uzak ve yakın çevreyle yakın bir ilişki içindedir. Bu iş birliği olarak tanımlanacak bu ilişki olması gereken tüm öğeleri ile eksiksiz olarak yerine getirildiğinde örgüt amacına erişmiş olur. Etkili bir eğitim yöneticisinin, bu hedefe erişimde tahmininden daha fazla çaba harcaması gerekebilir.

Okul, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür (Güney, 2009; Aytaç, 2000).

Okul, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüz yüze geline kapısıdır (Güney, 2009; Başaran, 1997).

Öğrencinin okuldan edindiği bilgi birikimini yaşamına adapte etmesi aile devreye girmektedir. Eğitim ile ilgili en önemli problemlerden biri, eğitim-öğretimde öğrenilen bilgilerin, uygulanamamasıdır. Ancak, bu problem, okul ve ailenin güçlü bir iletişimi ile aşılabacaktır.

Eğitim programları çok iyi tasarlanmış olsalar da, uygulama süreçlerinde öğrencilerin aileleri tarafından desteklenmez ise eğitim etkili olmayabilir. Sınıf içi faaliyetler ve sınıfın fiziki yapısının öğrenciler için daha cazip hale dönüştürülmesi, okul aile iş birliğinin güçlü olması, daha başarılı eğitim-öğretim yapılmasını sağlayacaktır. Bu aynı zamanda, ailenin eğitim yönetiminin ve sınıf içi etkinliklerin uygulamasını gözlemleme avantajı sağlayacaktır. Karar verme ve değerlendirme süreçlerinde, görüşlerini ortaya koyacak, değerlendirme de etkin olacaktır (Güney, 2009).

Öğrencilerin karakterleri, yetiştikleri çevre, ailenin sosyo-kültürel yapısı, daha önce eğitim aldıkları okullar, motivasyon unsurları, hayatla ilgili tutumları okul başarılarını etkilemektedir. Başarı faktörlerinin ortaya konması, başarısızlığı da azaltacaktır (Güney, 2009).

2.3.6. Yakın Çevre

Çocuğun yetiştirme ve kişilik kazanmasında, yakın çevrenin, yani anne-baba ve çocuk ilişkileri önemlidir. Çocuk, toplumsal ilişkileri, değer yargılarını, özgüveni, yaşama ait kavramları ailede, sürekli etkileşim ile öğrenirler. Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi, okumayı ve öğrenmeyi istemesi, çalışmak arzusuna sahip olması, insanları, doğayı sevmesi, insanlarla iyi ilişkiler kurması, çocuğun aile ilişkilerinin iyi olmasına bağlıdır. Anne-babanın öncelikli görevi çocuğun olumlu yönlerini ve yetilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Çocukların, ders başarısı, spor, müziğe yönelmesi, başarılı olması, onun özgüvenini ve hayattaki başarısının katkıda sağlayacaktır. Anne – baba çocuğa deneyim fırsatı verdiği, başarılarından dolayı onu övdüğü sürece çocuğun özgüveni gelişir. Aynı zamanda, çocuğa öğrenme tutkusu da işlenmiş olabilir (Alkan, 2018; Yavuzer, 1998). Çocuğunun başaracağına inanan anne-babalar çocuğun başarısız olması durumunda hayal kırıklığına yaşayacaktır.

Önemli olan çocuğun olumlu yönde değişimi olsa da aileler, daha önce kendi yapmak istediklerini, çocuktan bekleyebilmektir, çocuğu yanlış yönlendirebilmektedir. Oysa, ilgi ve becerilerine uygun alanlara yönlendirerek, anne ve babalar çocuklarının hayat başarılarına önemli katkılar sağlayacaklardır. Öğrencileri öğrenmesinde kendi kendini yönetmesi, kendi kendine öğrenmeyi öğrenmesi, başarısında etkili olacaktır. Özellikle baskıcı ailelerde, aşırı koruyucu anne- baba tutumu, çocuğun izole olmasına, reddedilmiş hissetmesine ve aynı anda anne-babasına bağımlı kalmasına neden olur. Ailelerin önemli görevlerinden biri çocuklarına, dış dünyada incindiklerinde, problem yaşadıklarında sığınabilecekleri güvenli bir kabul ortamı sağlamak olmalıdır. Velilerin, değişik zamanlarda, çok baskıcı, ya da çok koruyucu bir tutum takınmaları, öğrenci ilişkilerini zedelemektedir. Özellikle de çocukları dinledikleri, hatta suçlayarak, yargıladıkları gözlenmektedir. Oysa, anne-babaların çocuklarına istenen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmeleri iyi iletişimde bulunmaları ile sağlanacaktır. Ebeveynler, çocuklarının kişisel çabalarında, rehberlik etmeleri dayanışma duygusunu kazandıran bireyler olduğunda çocuklarının yetişmelerine olumlu katkılar sağlar. Sağlıklı aile düzeninde aile üyelerinin hepsi görev ve sorumluluklarını doğal olarak yerine getirirler.

Sağlıksız aile ortamında, çocuklar kendi benliklerini geliştiremezler Ailede otorite figürü olan kişi çocukların da kendi kurallarına itaat etmesini bekler. Oysa, çocuklarda kabul görmek ve davranışlarının onaylanmasını bekler. Aksi halde geleceğin bağımlı kişileri yetiştirilmiş olmaktadır (Cüceloğlu, 2016, 2000)

Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda edinilmesi gereken bir özelliktir. Anne baba olarak çocuğa her döneminde model olunması gerektiği unutulmamalıdır. Ailenin kitap okumadığı bir evde çocuğunda böyle bir alışkanlık edinmesi beklenemez. Çocuğun boş zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirmesi için küçük yaştan itibaren resimli ve dikkatini çekebilen kitaplarla tanıştırmalı mümkünse okuyabileceği kitabı kendisinin seçmesine izin verilmelidir. Alışkanlığı geliştirebilmek için uyumadan önce kitap okumasına imkân sağlanmalıdır. Mümkünse bunu ortak kitap okuma haline getirilmelidir. Ailelerin genel düşüncesi, eğitim okulda yapılmaktadır ve çocuk ne öğrenecekse okulda öğrenmelidir. İlköğretim okullarında öğrencilerin okulda kalma süreleri, tam gün eğitimde sekiz saat, ikili öğretimde ise altı saattir. Bu sürenin dışında çocuklar aileleriyle veya bulundukları çevreyle değişik faaliyetlerde bulunmaktadır. Çocukların boş zamanlarını değerlendirme aile üyelerinin en önemli eğitim görevidir. Okuldan eve gelen çocuğa onun ilgilerine uygun meşguliyetler bulunmazsa elbet kendi kendine bazı işler bulacaktır ve bunun bir kısmı belki de zararlı, eğitimi bozacak uğraşlar olacaktır (Elmacıoğlu,1998).

2.3.7. Yakın ve Uzak Çevre

Başarı, kişinin hedeflediği konuda sistemli olarak çaba harcayarak, hedefine ulaşmasıdır. Okulda başarı, yüksek notları anlamına gelmektedir. Okul başarısında sadece zekâyâ odaklanmak, hatalı sonuçlara neden olabilir. Başarı için net olarak tanımlanması ve amacına ulaşmada zamanın, kaynakların nasıl kullanılacağına dair açık bir plan olmalıdır. Yetenek, uygun eğitim ortamı ve motivasyonun bu planla etkin bir biçimde uygulanmasıdır.

- Çocuğun doğuştan getirdiği yetenekler,
- Aile içinde geçirdiği yaşam veya gördüğü eğitiminin niteliği,
- Okuldaki öğreniminin aile ve okul çevrelerindeki yaşantıların sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklentileri olarak ifade edilmektedir.

Öğrencinin okulda başarılı olabilmesi için zekâ ve yetenekleri, okul ve aile faktörü önemlidir. Öğrenci çevresindeki etkilere arındığı sürece başarısını arttırılabilir. Başarı kişinin, kültürel etkileri, okul eğitimi, aile değerleri, kendine güveni, sabırlı olma, ruh ve beden sağlığının iyi olması, iyi, dengeli beslenme sayılabilir (Chen vd., 2019; Güney, 2009).

2.3.8. Aile ve Aile Çeşitleri

Aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir (TDK, 2024).

Aile, insanlığın varoluşu ile ortaya çıkan, kavram, ilke ve değerlerin ilk olarak öğrenildiği, ilişkilerin çok güçlü ve çok sık var olduğu bir kurumdur (Güney, 2009; Atayeter, 2004). Aile çocukların, toplumsal hayata hazırlandığı samimi, güvenli ilişkilerin var olduğu kurumlardır. Bu kurumlarda, toplumun refah, huzur ve mutluluğunu esas alan nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocukların sosyal hayatı ailede başlar. Sonraki yaşamında göstereceği tüm davranışları ve değerleri önce ailesinden öğrenir (Güney, 2009; Pong ve Dronkers, 2003; Aziz, 2001; Baharudin ve Luster, 1998; Christenson vd, 1992; Willerma vd, 1977).

Aile, eşlerin sayısına göre de tek eşliliğe ya da çok eşliliğe dayanan aile olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Türkiye genelinde tek bir aile tipinden tanımlanamaz iken, eğitim ve aile ilişkileri özelliklerine göre sınıflandırılabilir :

- baba otoritesine ve cinsiyet ayrımına dayalı bir iş bölümü
- ortamının, çocukların korunmasında bağımlılık yaratacak bir tutumun yerleşmesine uygunluğu

Topluma ait değerler, hayat görüşleri, örf ve adetler ancak ailenin aracılığıyla çocuklara kazandırılabilir. Toplumda hâkim bulunan doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi düşünceler aile süzgecinden geçerek çocuğun zihnine ulaşabilir. Aile modeli çocuğun gelecekteki tutum ve davranışlarının, psiko-sosyal gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ailevi özellikler öğrencinin okul başarısını etkiler.

Ailenin görevleri sadece geleneklerle belirlenmeyip, aynı zamanda hukuki olarak da belirlenmiştir. Her aile kendine özgü bir iç yapıya, özelliklere ve değerlere sahiptir. Aileler beklentileri, yaşayış şekli ve çocuğuna uyguladığı eğitim tarzı ile birbirlerinden farklıdır. Baba hâkimiyetine dayanan, onun çocuk ve yakınlarını içine alan aileye ataerkil, anne hâkimiyetine dayanan, onun çocuk ve yakınlarının teşkil ettiği aileye de anaerkil denir. Ataerkil aile daha yaygın olmakla beraber insan topluluklarında her tip aileye rastlanmaktadır.

2.3.8.1. Yapılarına Göre Aileler

Sanayi devrimi sonrası, yaşanan kentleşme, geleneksel aile yapısını değiştirmiştir. Büyükanne-büyükbabanın da dahil olduğu, üç kuşağın bir arada yaşadığı geleneksel büyük aile yapısı yerini anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileye bırakmıştır. Bu değişme karı-koca ilişkileri ve çocuk yetiştirmede önemli değişimlere neden olmuştur.

- Geniş Aile : Genellikle, dede yada baba liderliğinde, eş, çocuk, torun gibi üç kuşağın yakın olduğu aileler
- Dar veya Çekirdek Aile : Çekirdek aile, karı- koca ile çocuklardan meydana gelmektedir (Güney, 2009)

Aileler, sevginin en iyi ortamıdır. Bireyler aile içinde birbirlerine danışarak, görüşerek kararlar alabilirler. Toplum bilimcilerin ortak düşüncesine göre ise çekirdek aile geleneksel aileye göre daha çok yalnızlık hissedilen, destekleyenlerin sayısının da az olduğu bir kurumdur. Bu nedenle bu tür kurumlarda, bu sorunları aşmak için eşlere daha çok sorumluluk alırlar (Güney, 2009)

Çekirdek aile sayısında artma, aileyi daha da bağımsız kılarken, kalabalıklar arasındaki dayanışmayı azaltmıştır. Ailedeki çocuk sayısı azalırken, çocuğa verilen değer artmıştır. Türk geleneksel aile yapısında, önemli bir ayrışma, erkek çocuğu sahibi olma isteği azalmıştır (Aslanargun, 2007). Kadınların eğitim düzeyinin yükselmesi, çalışan anne sayısında hızlı artışa yol açtı. Bunun sonucu olarak aile içinde annenin söz hakkı ve etkinliği arttı.

2.3.8.2. Yaşadığı Yere Göre Aileler

Her aile çocuğunu içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine ve kalıp davranışlarına göre yetiştirir. Türkiye'nin genel kültürel değerleri ve toplumsal kalıp davranışları içinde özelleşen üç tür aile vardır. Kırsalda yaşayan aileler, gecekonduda ve kentte yaşayan aileler. Kırsal bölgede yaşayan ailelerin sayısı hızla azalmakta, gecekonduda yaşayan aile sayısı giderek artmaktadır. Kentte yaşayan aileler de hızla değişmektedir. Bu ailelerin kendilerine özgün bir eğitim ortamları vardır (Başaran, 1997:221).

2.3.8.2.1. Kırsalda Yaşayan Aileler

Köylerde, kasabalarda bulunan aileler çoğunlukla kırsal kültürün etkisindedir. Ailelerin çoğunluğu geçimini tarımdan sağladığı için kırsal kültüre, tarımsal kültür de denir. Kırsal kültürde yaşayanlar çoğunlukla geleneklerine bağlıdırlar. Geleceklerini yazgıya ve rastlantıya bırakmışlardır. Kırsal insanların dinsel inancı güçlüdür. Tarımsal üretimin doğa olaylarına bağlı olması onları geleceğe ilişkin kestirimler yapmaktan alıkoyar. Köy ailesinde baba ve koca evde tek karar verici ve başkandır. Aile gelirlerinin ve kaynaklarının kullanılmasında, geleceğin planlanmasında kadına pek söz hakkı tanınmaz. Köy ailesi asıl olarak tarım ve hayvancılık yapan, bunu değişen ölçülerde de olsa kendi tüketimi için yapan bir ailedir. Kırsal ailelerde eğitim olanaklarından yararlanmak çok düşüktür. Okula yazılan çocukların devamsızlıkları da çok yüksektir.

2.3.8.2.2. Gecekonduya Yaşayan Aileler

Gecekondu kültürü, kırsal kültürden kentsel kültüre geçiş kültürüdür. Kentle köyün birleşimi olduğundan gecekondu kültürü kendine özgün, belirgin bir kültür olmuştur. Büyük kentlerde hızla artan gecekonduya bir koşturuk olarak okul yapımının istenen hıza ulaştırılamaması büyük bir sorundur. Öte yandan ana babaların, kentsel yaşam için gereksinim duydukları uyumu sağlayacak halk eğitimi çalışmalarının yok denecek düzeyde kalması da önemli bir eğitim sorunudur. Kırsal aile için sağlanacak halk eğitiminin iki ana konusu meslek ve kentlileşme eğitimi olmalıdır.

2.3.8.2.3. Kentte Yaşayan Aileler

Kentte yaşamak belirli bir zenginlik, kültür ve sosyolojik yapıyı temsil etmektedir. Özellikle sanayi devrimi sonrası öne çıkan uzmanlaşma ile, kentlerde yaşayan aileler, yaşamlarını sürdürmek için daha önce kendileri tarafından yapılan hizmetleri, bedeli karşılığı satın almaya başlamışlardır. Bu durumda, kırsal bölgede yaşayan aile çocuklarından farklı olarak, aileler ile belirli bir refah çocukların ailenin geçimine katkıda bulunmak üzere çalışmaları gerekmez. Ailelerin çocuklardan beklentileri iyi bir eğitim alarak, daha yüksek gelir imkânı sağlayan işlerde çalışmaya hazırlanmasıdır. Eğitim aldıkları okul türleri ailelerin varlıklarına, toplumsal konumlarına bağlıdır. Kentlerde çocukların çoğunlukla yaşamlarını apartman içinde sürdürmek zorunda olduklarından okul dışındaki zamanları değerlendirmekte güçlük çekmeleri ve toplumsallaşmalarında en önemli yararı sağlayan oyun arkadaşları ile yakınlaşma imkanları bulamamaktadırlar. Ancak, 21.yüzyıldan itibaren bu durumda değişiklik meydana gelmiştir, öğrenciler, sosyo-ekonomik özellikler çocukların spor, müzik, tiyatro gibi etkinliklere katılımını artmaktadır.

Ailelerin çocuklara sağladığı kültürel ve sosyal hizmetlere erişim, öğrencilerin kişilik yapılarının gelişmesinde, okula devam konusunda tutumları, okul başarılarının artmasında etkilidir. Kentte yaşayan ailelerin ekonomik refah seviyesi yüksek olduğu için, kırsal ve gecekondu bölgelerinde yaşayan ailelerin gelir seviyesinin düşük olması nedeni ile bazı olanakları çocuklarına sağlayamamaktadır (Salman ve Sarı, 2020; Çelik, 2005). Sosyal ve ekonomik hayattaki değişimlere bağlı olarak geleneksel aileden çağdaş aileye geçiş aile içi ilişkileri, aile fertlerinin birbirine olan tavırlarını değiştirdiği gibi bunun sonucu olarak ailedeki çocuk yetiştirme tutumları konusunda da özellikle kentlerde kendisini gösteren büyük bir değişim olmuştur. Öğrencinin hızlı gelişiminin olduğu ve kişilik özelliklerini kazandığı ilk çocukluk evresinde aile ortamı eğitim açısından çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı

öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir. Aile ortamının eğitime elverişli olması için ailede bulunması gerekli koşullar şunlardır: Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemesi, ailede öğrenciye kılavuzluk edecek kişilerin olması, ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi) eğitime elverişli yerlerinin olması. Çocuğun oyun, eğlenme, televizyon izleme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve programı izlemesine yardım edilmesi (Aydoğan, 2006; Salman ve Sarı, 2020).

2.3.8.3. Çocukların Eğitim Yaklaşımlarına Göre Aileler

Bu kapsamda, aileleri yakından ilgilenen aileler, sorun çıkınca ilgilenen aileler ve tamamen ilgisiz aileler olarak sınıflandırılabilir (Salman ve Sarı, 2020).

2.3.8.3.1. Yakından İlgilenen Aileler

Bu tür aileler çocuğun eğitimle ilgili her konuyla yakından ilgilenirler. Çocukların uygun davranış ve alışkanlıklar edinmesinde önem verirler. Bu yönüyle öğretmene büyük destek verirler. Öğretmen den gelen mesajları doğru anlamaya özen gösterirler (Salman ve Sarı, 2020; Çelik, 2005)

2.3.8.3.2. Sorun Çıkınca İlgilenen Aileler

Çocuğun eğitimi konusunda tamamıyla ilgisiz olmamakla beraber sorumluluğun daha çok okulda ve öğretmende olduğunu düşünürler. Sorun çıkmadıkça öğretmen ve okulla fazla görüşme gereği duymazlar. Öğretmen ve okul yönetimi bu tür ailelere okul etkinliklerinde aktif görevler vererek okulla bağlarını güçlendirebilir (Salman ve Sarı, 2020; Çelik, 2005) .

2.3.8.3.3. İlgisiz Aileler

Bazı aileler, çocuğun okul başarısı ile hiç ilgilenmezler, iletişim kurmakta zorluk çekmektedirler. Bu tür aileler hakkında en sağlıklı bilgi yine öğrenci aracılığıyla alınabilir. Öğretmen ailesiyle ilişki ve iletişim kurmakta zorlandığı çocukların kendileriyle iş birliğini güçlendirmeye özen göstermelidir (Salman ve Sarı, 2020; Zil, 2013; Çelik, 2005; Aytaç, 2000; Ginsburg ve Bronstein, 1993).

2.3.8.4. Ailenin Mesleği ve Gelirinin Öğrenci Başarısındaki Rolü

Ailenin ekonomik koşulları, çocuğun kişiliğine etki yapan bir başka etkidir. Babanın işi, annenin çalışması, çocukların okul çağındayken çalışmak zorunda kalması, ailenin geliri, anne-babanın çocuklarıyla bir arada bulunmasının süresi, ailenin sık sık yer değiştirmesi gibi değişkenler çocuğun kişiliğini etkiler (Başaran, 1997).

Meslek seçimi, baba mesleğine yönelmeden, sanayileşme ile birlikte sunulan geniş bir meslek yelpazesi içinde kişiler kendi yeteneklerini dikkate alarak meslek seçmeye başlamışlardır. Çocuğun küme içindeki yerinin belirlenmesinde, babasının mesleği ölçütlerden biridir. Babanın toplumca beğenilen bir mesleğinin olması çocuklarında kıvanç duygusu geliştirir. Babanın işsiz kalması ya da çalışmaya karşı olumsuz tutum takınması yüzünden boşa gezdiğinde çocukların babalarına karşı olan saygı ve güven duyguları sarsılabilir. Babaların eşlerine ve çocuklarına daha az zaman ayırmak zorunda kalsa bile iyi bir baba figürü ortaya koyabilir.

2.3.8.5. Ailenin Eğitim Durumunun Öğrenci Başarısındaki Etkisi

Öğrenciler anne babalarının düşünme tarzını benimserler. Aile toplumun temelidir. Bu nedenle hem annenin hem de babanın çocuğun eğitiminde rolü önemli hale gelmektedir. “Bir kadını eğitirsen bir aileyi eğitmiş olursun.” atasözü kadının aile içindeki önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. Çocukların düşünce ve davranışlarında, adaletli, yaratıcı, saygı ve sevgi dolu hareket etmesinde kendi kendine karar vermesinde, anne ve babanın, özellikle de annenin rol modeli olduğu, anne- babanın kişilik yapısı, tavırları, davranışları, ailesiyle ilgilenmesi ve eğitim düzeyi etkin faktörlerdir (Başar, 1997; Metin, 2013; Ural ve Çınar, 2014). Anne- babasıyla uyumlu bir yakın ilişkisi olan çocuklar, sorun çözücü, sosyal, olumlu, hoşgörülü, başarılı olmaktadır. Özellikle, baba-çocuk ilişkisinde korkuya dayalı saygı ya da başka bir aşırı uç olarak çocuk egemen ilişkilerde otorite boşluğu da öğrencinin başarısını etkilemektedir. Ailenin çocuğun eğitimindeki rolü tartışılırken, kardeşlerin rolü de tartışılmalıdır. Ailenin tek çocuk olarak yetişenlerin, sosyalleşme problemleri ortaya çıkabilmektedir. Sürekli olarak aile büyükleriyle temasta olmak, sadece ilişkilerinde değil, çocuğun eğitiminde denge ve tutarlılıkla ilgili konularda da sorun yaratabilmektedir. Ailedeki anneanne, babaanne, dede figürlerinin gösterdiği aşırı hoşgörü anne – baba için de sorun olabilmektedir.

Ailelerin sahip oldukları eğitim düzeyi, çocuklarının okul başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu çocukların okulu başarıları, mezuniyetleri, okul terkleri, ailenin içinde

bulunduğu sosyal sınıfın eğitim hedefleri ile ilgilidir (Başaran, 1993). İlk eğitim ailede başlar. Eğitim yönünden ailenin temel fonksiyonu sevgi, saygı, güven, hoşgörü ve şefkat ortamını çocuklarına yaşama imkânı sunmak önemlidir. Aileden aldığı bu duygular sayesinde çocuğun kişiliği gelişir. Ailede uyumsuzluk, dengesizlik, sosyo – ekonomik ve kültürel yoksulluk, organizasyon eksikliği gibi sorunlar, ailenin eğiticilik fonksiyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Çocuğun beş yaşına kadar ailede, altı ve yedi yaşından itibaren okulda, eğitimini alır. Ailenin içinde bulunduğu durum çocuğun karakter özelliklerin oluşmasında, sosyo-kültürel kimliğinin belirlenmesinde katkıda bulunur. Eğitim düzeyi yüksek anne-babaların çocuklarındaki başarı motivasyonuna olumlamak da daha başarılıdır. Alan yazımındaki araştırmalar bunu kanıtlamaktadır (Başaran, 1993; Metin, 2013; Ural ve Çınar, 2014).

2.3.8.6. Anne – Baba Tutumları

Aile çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel her türlü gelişiminde temel ortamdır. Ailede çocuklar ve yetişkinler birbirlerini etkileyerek sürekli bir etkileşim içindedirler. Anne-baba ve çocuk arasındaki etkileşim, bir yandan çocuğun davranışlarını biçimlendirirken diğer bir yandan gelecekteki davranışları üzerinde de etkili olur. Çocuğun öğrenmeye dönük tutumunun belirlemede ailenin tutumu ve değerleri son derece önemlidir. Ebeveynlerden birinin veya her ikisinin okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumu çocuğunda okula karşı negatif duygular geliştirmesine yol açmaktadır. Başarılı öğrencilerin ebeveynleri çocuklarını, özel bir kişilik yapısına sahip olmaları, kendi kararlarını vermeleri ve bir yetişkin gibi davranmaları şeklinde yönlendirmektedir. Başarısız öğrencilerin ebeveynleri ise çocuklarını kişisel hakkını korumak ve var olan yeteneklerini geliştirmek için yönlendirmektedir. Başarılı çocukların annelerinin, başarısız çocukların annelerinden daha kontrol edici olduğu görülmektedir. Bu kontrol gücün otoriter bir şekilde kullanılmasından çok kontrol şeklindeki otoritenin oluşmasıdır. Bu anneler daha sosyal, sınırlamadan kontrol edici, akıl yürütücü, yerine göre ödüllendirici bir yapıya sahiptir. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler okulu yaşama, mesleki olduğu kadar psikolojik ve sosyal olarak da hazırlamanın bir yolu olarak görürler. Çocuklarının okul aktiviteleriyle yakından ilgilenirler. Onlarla öğrenmenin önemini tartışır. Ve okul başarılarından dolayı ödüllendirirler. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler ise çocuklarını genellikle yasal zorunluluktan dolayı ve iyi para getiren bir meslek sahibi olmaları için okula kaydettirirler. Ne okul başarısızlıklarını onlarla tartışır ne de daha başarılı olmaları konusunda onlara yardımcı olurlar (Kılıç ve

Gündüz, 2021). Aileleri tarafından yüksek düzeyde kabul gören ve desteklenen öğrenciler, kabul görmeyen, sürekli eleştirilen ve yeteri kadar desteklenmeyen öğrencilere oranla daha yüksek başarı motivasyonuna sahiptirler (Genç, 2008). Anne babanın çocuğuna karşı tutumu, onun kişiliğinin gelişiminde ve eğitiminde önemlidir. Anne babanın çocuğa tutumunun üç boyutu vardır. Çocuğa tutum, çocuğu benimseme, çocuğa ilgi ve çocuk üzerindeki yetki boyutlarının değişik derecede birbiriyle etkileşiminin ürünüdür (Başaran, 1997; Erdoğan, 2007; Kılıç ve Gündüz, 2021; Yılmaz, 2004). Ailelerin çocuklarına karşı tutumları, eğitimdeki önemi yönünden aşağıdaki beş küme içinde açıklanmıştır:

- a) Otoriter tutum
- b) Gevşek tutum
- c) Kararsız tutum
- ç) Korumacı tutum
- d) Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum

2.3.8.6.1. Otoriter Tutum

Otoriter tutum, çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran bir tutumdur. Geleneksel aile yapısında, katı disiplin kuralları uygulanmakta, bu nedenle çocuk, sessiz, olmasına karşılık, çekingen, bir karakter özelliğine bürünebilir (Başaran 1997; Erdoğan, 2007; Güçray, 2002; Yılmaz, 2004).

2.3.8.6.2. Gevşek Tutum

Çocuk merkezci aileye, genellikle orta yaşın üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde ya da tek çocuklu ailelerde rastlanır. Böyle ailelerde çocuk etkilidir ve bütün aile bireyleri çocuğun isteklerini kayıtsız şartsız yerine getirir. Çocuğun isteklerine boyun eğen anne–babalar evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir (Başaran 1997; Erdoğan, 2007; Yılmaz, 2004).

2.3.8.6.3. Kararsız Tutum

Ana–baba arasındaki görüş ayrılığı ya da değişken davranış şekllinden kaynaklanan tutumları, çocuğu ve eğitimini olumsuz etkiler. Anne ile babanın, çocuğun yanında, birbirlerini eleştirmeleri sıklıkla karşılaşılan bir sorundur. Aynı durum için farklı zamanda farklı tepki göstermesi de bu sorunun bir başka yönüdür. Bu tutum, çocukta iç çatışmaların, huzursuzlukların, ardından da dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşumuna sebep olabilir(Kılıç ve Gündüz, 2021; Gökçe, 2008).

2.3.8.6.4. Koruyucu Tutum

Ailenin çocuğun yetişmesinde ihtiyacından fazla özenli ve kontrollü olmasıdır. Bu, çocukların, diğer kişilere aşırı bağımlı, güvensiz, aşırı duygusal özellikler göstermesine neden olabilir.

2.3.8.6.5. Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum

Güven verici, destekleyici ve hoşgörülü tutuma sahip aileler, çocuklarına karşı hoşgörülüdür, desteklerler, çocuklarının, isteklerini diledikleri gibi gerçekleştirmelerine izin verirler. Belirli sınırlar içinde çocuk özgürdür, duygu ve düşüncelerine saygı duyulur, sevgi ve teşvik görülür (Uluğ, 1993). Ana-babanın tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin gelişiminde büyük önem taşır. Anne-baba-çocuk üçgeni, sevgi temeline dayanmalıdır. Anne – babaların çocuğa uyguladığı davranış türünün benzeri davranışlar çocukta görülür.

2.4. Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Zorluklar

İnsan davranışı en karmaşık deneyimdir, öğretim ise süreçte yer alan farklı incelikler göz önüne alındığında en zor işlerden biridir. Öğrencilerin arka planları, ilgi alanları, yetenekleri ve en uygun öğretim yöntemleri gibi kavramları öğretme, sınıf yöneticisinin (öğretmenin) zaman zaman başa çıkmak zorunda olduğu sorunlar veya zorluklar arasındadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını nasıl yönlendirdikleri, kendi öğretimleri ve öğrencilerin öğrenimi üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu, sınıfın, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki en yakın etkileşimin gerçekleştiği bir operasyon odası olduğu için önemlidir (Muhammad ve İsmail, 2001). Dolayısıyla, etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğretim kalitesi ve öğrencilerin öğrenimi üzerinde etkili olur.

Etkili öğretmenler, öğrencilerin kendilerini güvende, saygı görmüş, bakıma alınmış ve emniyette hissettiği sınıflarda sağlam, destekleyici ve dostça bir ortam oluştururlar. Bu amaçla etkili öğretmenler hem kendileri için hem de öğrencileri için iş birliği, disiplin ve sorumluluk koşulları oluştururlar (Riaz, 2009). Öğretmenler, sınıf atmosferinin nihai belirleyicileridir ve öğrencilerin davranışlarını etkilemede kritik bir rol oynarlar.

Pratik bir şekilde plan yapan öğretmenler, öğrencilerin sıkıntıları, sapma davranışları veya öğrencilerin hatalı davranışları gibi birçok sınıf problemini aşabilmekte ve sonuç olarak onların bağımsız ve kendine güvenen öğrencilere dönüşmelerine yardımcı olmaktadır. Farklı

araştırmacılar, çoğu yeni öğretmenin sınıf yönetimi becerileri konusunda hazırlıksız hissettiğini ve bu nedenle genellikle idari görevleri, müfredatı ve davranış problemlerini yönetme konusunda bugünün sınıflarında başarılı bir şekilde işlev görmek için hazırlıklı olmadıklarını savunmaktadır (Zubair, 2024; 2013; Duck, 2007; Freiberg, 2009; 2002; Meister ve Melnick, 2003; Merrett ve Wheldall, 1993; Stoughton, 2007). Ayrıca, öğrenci hatalı davranışı öğretmenlerin tükenmişlik sendromuna neden olabilir ve bazı öğretmenlerin mesleği bırakma kararı almasına sebep olabilir. Bu nedenle, sınıf yönetimi toplam eğitim sürecinin temel bir özelliğidir. Bu, eğitimci ile öğrenciler arasındaki etkileşimin gerçekleştiği tüm adımları içerir, öğrencilerin sınıf derslerinin, öğrencilerin yapıcı davranışlarına rağmen sorunsuz bir şekilde işlemlerini sağlama sürecini ve öğrencilerin yapıcı davranışlarını engellemek için bir terimi (Berliner, 1988) içerir. Ayrıca, öğretim ve öğrenim materyallerinin planlanması ve hazırlanması, materyallerin düzenlenmesi, sınıfın dekorasyonu (sınıf düzeni), beklentilerin oluşturulması ve sınıf kurallarının ve rutinlerinin belirlenmesi ve uygulanması gibi tüm bu esas faaliyetlere atıfta bulunur (Tan, v.d., 2003). Bu bağlamda öğretmenin doğası hayati bir rol oynar, örneğin, farklı öğretmenlerin sınıf ortamını içgüdüsel olarak yönetme şekilleri ve amaçlarına en uygun sınıf düzenlerini oluşturma kalıpları farklı olabilir (Aly, 2007).

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin en büyük sorumluluğudur. Bir öğretmenin sınıfı nasıl yönettiği, öğrencilerin öğrenmeye yönelik düşüncelerini değiştirir, öğrencilerin rollerini, davranışlarını, tercihlerini ve okulun genel hedeflerini ve tonunu belirler. Güçlü ve tutarlı yönetim ve organizasyon becerilerinin daha az sınıf disiplini sorununa yol açtığı tespit edilmiştir (Froyen ve Iverson, 1999).

Uygunsuz ve işlevsiz yaşam koşullarına maruz kalan çocuklar, sınıfta uygun olmayan davranışlarda bulunma eğilimindedirler. Davranışlarla ilgili sorunlar, bir çocuğun ihtiyaçlarını veya isteklerini etkili bir şekilde iletemediğinde ortaya çıkar. Uygunsuz davranışlar bireysel öğrenmeyi, sosyal kabulü ve fırsatları önemli ölçüde bozar. Uygun olmayan davranışlar, bireysel öğrenmeyi, sosyal kabulü ve geniş topluma dahil olma fırsatlarını ciddi şekilde bozar. Aşırı zorlayıcı davranışlar tehlikeli olabilir ve hatta hayati tehlike oluşturabilir.

2.5. Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri

2.5.1. Dersini Planlamak için Kaliteli Zaman Ayırma

Planlama, öğretim içeriğinin etkili ve başarılı bir şekilde teslim edilmesine yol açan çok önemli bir faaliyettir. Öğretmenin konu içeriğini sırayla sunmasını kolaylaştırır, böylece öğrenciler konuyu aşırı derecede kaçırmadan özümseyebilirler.

2.5.2. İyi Sınıf Yapısı

Düzenli ve düzenli bir şekilde düzenlenmiş bir sınıf, okuldaki etkili öğretim ve öğrenmenin bir itici gücü olabilir. Sınıfın nasıl düzenlendiği önemlidir çünkü öğretmeye sınıf içindeki bireysel öğrencilerin özelliklerini takdir etmesine yardımcı olur. Örneğin, iyi bir yapıya sahip bir sınıf, boy, görme engeli vb. gibi bazı özel öğrenci özelliklerini dikkate alacaktır.

2.5.3. Öğrenci Haklarına Saygı ve Farkındalık

Öğrencilerin, öğretmen tarafından saygı görmeye hakları olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, öğrencilerin soru sorma hakkı vardır, hatta kendi inançlarına dayanarak karşı çıkmak gibi hakları vardır. Öğrencilerin ifade özgürlüğü, öğretmen tarafından bastırılmamalıdır.

2.5.4. Uygun Öğretim Yöntemlerinin Kullanımı

Öğretmen, öğrenenlerin öğretimi teslim alabileceği uygun ve ilgili öğretim yöntemlerinin kullanımını sağlamalıdır.

2.5.5. Uygun Öğretim Materyalinin Kullanımı

Öğretim materyalleri, öğrenciler arasında öğrenmeyi teşvik etmeye yardımcı olan araçlardır. Öğretmenin öğrenciler üzerinde etkisi olacak uygun materyalleri kullanması önemlidir.

2.5.6. Sınıf Kurallarının ve Prosedürlerinin Belirlenmesi

Sınıf kuralları ve düzenlemeleri, öğrencileri ve hatta öğretmen yanıtlarını ve davranışlarını sınıf etkinliklerine kontrol etmede önemlidir. Örneğin, sınıfa geç kalma, öğretim ve öğrenme devam ederken cep telefonu kullanımı ve diğer dikkat dağıtıcı eylemler

konusunda yönlendirici kurallar olmalıdır. Bu kurallar, sınıf ortamında düzenin sağlanmasını sağlamak içindir.

2.5.7. Konu Alanına İyi Hâkim Olmak

Sınıf öğretmeninden öğrencilere öğretilen konuda çok iyi bilgi sahibi olması beklenir. Bu, öğretmenin yeterli hazırlığıyla başarılabilir. Konuya iyi hakim olmak, öğrencilerin hem konuya hem de öğretmene olan ilgisini uyandırır.

2.5.8. Kötü Tavırlardan Kaçınmak

Bu, sınıfta hem sözlerde hem de davranışlarda sağlıksız davranışlardan kaçınmayı içerir. Örneğin, kötü ve saldırgan kelimelerin kullanımı, saçlarla veya ayak parmaklarıyla oynamak, sınıfta yuhalamak vb. öğretmen ve öğrenciler tarafından kaçınılması gereken davranışlardır.

2.5.9. Öğrencilerin İyi Bilinmesi

Sınıf öğretmeni, öğrencilerle bireysel olarak kişisel bir yakınlık geliştirmelidir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklarını belirleyebilmelidir. Bu, onun/her öğrenciyle aynı şekilde ilişki kurma cazibesinden kaçınmasını sağlayacaktır. Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak, sorunlarını çözmede hangi yaklaşım veya yöntemin en iyisi olduğunu bilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerinin isimlerini bilmeleri de teşvik edilmektedir.

2.5.10. Güvenli ve Rahat Sınıf Ortamı Sağlamak

Tehdit kullanmaktan kaçınmak. Öğrenciye tehdit kullanmak, öğrencide korku yaratabilir. Bu, öğrencinin öz güvenini azaltabilir ve okuldaki öğrenimini de etkileyebilir.

2.5.11. Sağlıklı Öğretmen – Öğrenci Etkileşimini Sürdürmek

Bu, ilgili öğrencilerde güven oluşturur. Öğretmen, öğrencinin öğretmeniyle serbestçe etkileşim kurabilmesini sağlayan bir ortam oluşturmalıdır. Bununla birlikte, suistimal edilmemek için dikkatli bir şekilde yapılmalıdır.

2.5.12. Tüm Öğrencilerin Arkadaşı Olmak

İyi bir yönetici olarak sınıf öğretmeni, hiçbir öğrenciye ayrımcılık veya özel tercih göstermemelidir. Öğrencilerin arka planlarına bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit davranılmalıdır.

2.5.13. Sesinin Yeterince Duyulabilir Olması

İyi bir yönetici olarak öğretmen, her öğrencinin sınıfta ne söylendiğini çok net duyduğundan emin olmak için sınıfta yeterince duyulabilir veya yüksek sesle olmalıdır. Örneğin, sınıfta işitme zorluğu yaşayan öğrenciler olabilir. Öğretmenin ses tonu veya sesi, öğrencilerin dikkatini çekecek kadar hoş olmalıdır. Ancak, duyulabilir olmak, sınıfta dikkat dağıtıcı sesler yaratmak için bağırmayı ima etmez.

Bu, en yüksek derecede saygı ve incelikte yapılmalıdır. Öğretim sırasında her faaliyete dikkatlice gözlem yapılmalıdır. İyi bir yönetici olarak öğretmen, sınıftaki her öğrenciyi yanına almak ve sınıfın bireysel farklılıklarıyla ilgilenirken dikkatli olmakla yükümlüdür. Öğretmen, sınıf ortamında diğer öğrenciler ve onların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Örneğin, belirli bir sağlık sorunu, travma, görme problemi veya düşük/yüksek IQ gibi belirli bir zorluğu olan öğrenciler olabilir. İyi bir öğretmen, sınıftaki öğrencilerle ilgilenirken bu farklılıkları tanıyıp hassas olabilmelidir.

2.5.14. Esnek Olunmalıdır

Bu, belirli durumlarda bazı kurallarda veya düzenlemelerde değişikliklere izin vermek anlamına gelir. Çünkü insan davranışı söz konusu olduğunda özellikle değişmez veya sabit durumlar yoktur.

2.5.15. Soruşturma Stratejisi

Sınıf öğretmeni, öğrencilerin öğrenme ilgisini uyandırmak için sorgulama yöntemini kullanabilir. Örneğin, öğretmen önceki derslerden veya öğrencilerin zaten tanıdığı konulardan soru sorabilir.

2.6. Sınıf Yönetimine İlişkin Teorik Açıklamalar

18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan eleştirel entelektüel bir hareket olan aydınlanma süreci kuramcılarına göre toplumsal yaşamın her alanında yapılan tüm eylemlerin temelinde

akıl düşüncesinin olması gerektiği varsayılmıştır. Kant (1724-1804), aydınlanmayı insanın kendi olgunlaşmamışlığından çıkması olarak nitelendirmiş ve olgunlaşmamışlığı kişinin kendi anlayışını kullanamaması olarak tanımlamıştır. Aydınlanmanın içsel bir pedagojik boyutu olduğu iddia edilmektedir. Aydınlanmanın inancı, bilim ve teknolojiye ilerlemenin yalnızca bilgi birikimindeki ilerlemelere bağlı olmadığı yönündeydi. Bilimin başarıları, çeşitli bilgi alanlarındaki yeni keşiflerin ötesinde, bu bilginin daha da ileriye götürülecektir. Artan sayıda insan için bilimin başarılarına erişimin genişletilmesi, Aydınlanma teorisyenlerinin ve özellikle temel hedeflerinden biriydi. Bu pedagojik projelerin, toplumun eğitiminin, aklın yolunu güvence altına alacak, sağlamlaştıracak ve onu dogmalara ve ona karşı önyargılara karşı koruyacak bir strateji olduğu tezine dayandığını belirtmek gerekir. Bu nedenle aydınlanma, düşünce faaliyetinin fiilen akıl yürütme özgürlüğü ve inanç özgürlüğü adına bir mücadeleye dönüştüğü entelektüel dünyanın örgütlenmesinden oluşuyordu. Diderot'nun devlet koruması altındayken yazdığı Tüm Bilimlerde Üniversite veya Kamu Eğitimi Planı'nda ortaya konan Aydınlanma eğitim fikirlerinde, eğitim fikrinin medeniyet kavramıyla nasıl bağlantılı olduğu görülebilir. Eğitim yoluyla ulusun aydınlanabileceğine ve insanların iyi vatandaşlar olarak yaşamaya daha iyi hazırlanabileceğine inanılıyordu. Ayrıca okul eğitiminin insanlara doğanın bahşettiği yetenekleri geliştirme fırsatı vereceğine inanılıyordu. Buradaki fikir, herkesin rasyonellik ve yargılama özgürlüğü araçlarına serbestçe erişmesine izin verilmesinin, vatandaşları arasındaki ayrımların şans eşitsizliklerinden değil liyakate dayalı olduğu daha adil, daha eşitlikçi bir toplum olasılığını beraberinde getireceği idi. Son olarak, Condorcet' in kamu eğitiminin örgütlenmesine ilişkin önerisi, çağdaş devlet okulu fikrinin matrisini oluşturmaktadır. Aydınlanma açısından akli geliştirmek, ifade edilebilmesi için aklın araçlarının kullanılmasını gerektirir. Bu, başlı başına pedagojik bir görev olan kamuoyunun oluşumunu ima ediyordu. Ayrıca ve en önemlisi, bu durum okulların oluşturulmasının gerekliliğini de beraberinde getirmiştir.

2.6.1. Öğrenme Teorileri

2.6.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi

Bu teoriye göre, öğrenciler bilgiyi aktif olarak inşa ederler. Materyaller, öğrenme sürecinde öğrencilere somut deneyimler ve örnekler sunarak bilgiyi anlamlandırılmalarına yardımcı olur. Türkiye'deki eğitimde, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, materyallerin daha etkin kullanılması ile mümkündür.

Eğitimin önemli bir kısıtlaması, öğretmenlerin bilgiyi öğrencilere basitçe aktarmaması, öğrencilerin aktif olarak bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırmaları gerektiğidir. Yani bilgiyi keşfedip dönüştürürler, yeni bilgileri eskileriyle karşılaştırırlar ve artık geçerli olmadıklarında kuralları revize ederler. Bu yapılandırmacı öğrenme görüşü, öğrenciyi bilgi edinme sürecinde aktif bir aktör olarak görür. Yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının tarihsel kökleri Dewey (1929), Bruner (1961), Vygotsky (1962) ve Piaget'nin (1980) çalışmalarına dayanmaktadır. Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry (1992) ve Von Glasersfeld (1995), öğrenme sonuçlarının bilgi oluşturma sürecine odaklanması gerektiğini ve öğrenme hedeflerinin belirli bir şekilde özgün görevlerden belirlenmesi gerektiğini vurgulayarak öğretim geliştiricileri için yapılandırmacı teorinin çeşitli uygulamalarını önermişlerdir. Benzer şekilde von Glasersfeld (1995) öğrenmenin bir uyaran-tepki olgusu olmadığını, öz düzenlemeyi ve yansıtma ve soyutlama yoluyla kavramsal yapıların geliştirilmesini gerektiren bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan yapılandırmacılığın birçok farklı şekilde somutlaştığını ve bu farklı görüşlerin önemli örtüşmeleri paylaştığını ancak aynı zamanda büyük farklılıklar da içerdiğini belirtmek önemlidir. Yapılandırmacılık, bilişin (öğrenmenin) *zihinsel inşanın* sonucu olduğu önermesine dayanan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Başka bir deyişle, öğrenciler yeni bilgileri önceden bildikleriyle buluşturarak öğrenirler. Yapılandırmacılar öğrenmenin, bir fikrin öğretildiği bağlamdan olduğu kadar öğrencilerin inanç ve tutumlarından da etkilendiğine inanırlar. Yapılandırmacılık, psikolojide bulunan ve insanların nasıl bilgi edinip öğrenebileceğini açıklayan bir öğrenme teorisidir. Bu nedenle eğitime doğrudan uygulanması vardır. Teori, insanların deneyimlerinden bilgi ve anlam inşa ettiğini ileri sürmektedir. Yapılandırmacılık spesifik bir pedagoji değildir. Piaget' in yapılandırmacı öğrenme teorisi, eğitimdeki öğrenme teorileri ve öğretme yöntemleri üzerinde geniş kapsamlı bir etkiye sahip olmuştur ve birçok eğitim reformu hareketinin altında yatan bir temadır. Yapılandırmacı öğretim tekniklerine yönelik araştırma desteği, bu teknikleri destekleyen bazı araştırmalar ve bu sonuçlarla çelişen diğer araştırmalar ile karışıktır. Driscoll (2000), yapılandırmacı teorinin bilginin yalnızca insan zihninde var olabileceğini ve gerçek dünya gerçekleriyle eşleşmesinin gerekmediğini öne sürdüğünü açıklamaktadır. Öğrenciler sürekli olarak gerçek dünyaya ilişkin kendi kişisel zihinsel modellerini, o dünyaya ilişkin algılarından çıkarmaya çalışacaklardır. Öğrenciler her yeni deneyimi algıladıkça, yeni bilgiyi yansıtacak şekilde kendi zihinsel modellerini sürekli olarak güncelleyecek ve dolayısıyla kendi gerçeklik yorumlarını inşa edeceklerdir. Jonassen' e (1994) göre, yapılandırmacılık sıklıkla öğrencileri "tekerleği

yeniden icat etmeye" zorlayan bir öğrenme teorisi olarak yanlış anlaşılmaktadır. Aslında yapılandırmacılık, öğrencinin dünyaya ve işlerin nasıl yürüdüğüne dair doğuştan gelen merakını harekete geçirir ve tetikler. Öğrenciler tekerleği yeniden icat etmek yerine onun nasıl döndüğünü, nasıl çalıştığını anlamaya çalışırlar (Bada, 2015).

Eğitim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gereksinim duydukları bilgileri arayıp bulmasının (Köseoğlu ve Soran, 2006) yanı sıra bilgiyi kullanma konusunda kendilerini yetiştirmelerinin gerekliliği kabul edilmektedir (Sönmez, 2006). Bireylerin bunu gerçekleştirebilmeleri için de eğitim programlarında öğrenci merkezli, bireyi etkin kılan, onlara seçenek sunan eğitim yaklaşımları benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı eğitim anlayışı, bireylerin önceki yaşantılarına ait bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni bilgileri oluşturması temeline dayanmaktadır (Şaşmaz-Ören ve Ormancı, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın önemli özelliklerinin başında eğitim sürecinde öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber rolünde olması gelmektedir (Demiralp, 2007). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında; öğrenci merkezli pek çok farklı yöntem, teknik, strateji kullanılması; öğrenciyi aktif kılan materyaller geliştirilerek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması (Şaşmaz-Ören ve Ormancı, 2012); eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Semerci, 2006). Yani eğitim ortamlarında istenilen sonuçların elde edilebilmesi için; öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ön plana çıkaran yöntem ve tekniklerin kullanılması, farklı etkinliklere yer verilmesi (Yenilmez ve Yolcu, 2007; Yontar, 1993), eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmış ders araç-gereçlerinin kullanılması (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005) ve öğretim teknolojilerine uygun şekilde hazırlanan öğretim materyallerinden yararlanılması zorunluluk arz etmektedir (Çelik, 2009; Şahin ve Yıldırım, 1999). Öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışının gereği olarak eğitimciler eğitim-öğretim sürecinde etkiyi arttırmak için sınıflarında öğretim materyallerini daha fazla ve daha etkin olarak kullanmakta (Demiralp, 2007; Fidan, 2008); böylece öğretim materyalleri öğrenme-öğretme sürecindeki temel öğelerden biri olarak yerini almaktadır (Paykoç, 1991).

2.6.1.2. Çoklu Zekâ Teorisi

Howard Gardner (1987) bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olduğunu öne sürer. Sınıf içinde çeşitli materyallerin kullanılması, farklı zekâ türlerine hitap eder ve her öğrencinin öğrenme potansiyelini maksimize eder. Çoklu Zekanın Kuramının (ÇZK) doğasında var olan fikirler ilk olarak 1980'lerin başında Howard Gardner'ın Frames of Mind (Zihnin Çerçeveleri) adlı kitabının yayınlanmasıyla ortaya atıldı (Gardner, 1983). ÇZK' nın temel önermesi

oldukça basittir: zeki olmanın sadece iki yolu yoktur, birçok yolu vardır. Bu, zekanın üniter bir kapasite olduğu fikrine meydan okuyor. Zekâ katsayısı (intelligence quotient) (IQ) testleri ile ölçülebilmektedir. Aynı zamanda zekanın bir ölçüsü (IQ testleri) olarak sözel/dilsel ve matematiksel/mantıksal yeteneğin üstünlüğüne de meydan okuyor. Gardner'ın yeniden tanımlaması bu zekâ görüşüyle çelişmektedir: zekâ, sorunları çözme yeteneği ve belirli bir kültürel ortamda değer verilen ürünleri modaya dönüştürme yeteneğidir (Gardner, 1993). Bu zekâ görüşü kapsayıcıdır çünkü kültüre bağlı değildir ve zaman ve mekandaki farklılıkları hesaba katar.

Gardner, üç ana gruba ayrılabilir sekiz zekaya sahip olduğumuzu öne sürmektedir: matematik ve mantığı içeren nesneyle ilgili zekâ; müzik ve dil de dahil olmak üzere nesnesiz zekâ ve kişisel zeka veya. Kendimize ve başkalarına dair sahip olduğumuz psikolojik algıdır (Gilman, 2001). Gardner evrimsel biyoloji, antropoloji, gelişimsel ve bilişsel psikoloji, nöropsikoloji ve psikometriden elde edilen bulgulardan yararlandı (Project Summit, 1999).

Gardner tarafından öne sürülen sekiz zekâ şunlardır: görsel/mekansal, sözel/dilsel, müzikal/ritmik, mantıksal/matematiksel, bedensel/kinestetik, kişilerarası, kişilerarası ve doğalcı. Her ne kadar bireyler sekiz zekanın tümüne sahip olsalar da her biri. Bazılarının diğerlerine üstün geldiği, kendi özel zekâ karışımları vardır, ancak sabit değildirler ve zamanla değişebilirler. Dilbilim, dilin kullanımındaki yeteneği, kelimelerin sırasına ve anlamına duyarlı olmayı ifade eder. Mantıksal/matematiksel, soyut kalıplar ve ilişkilerde iyi, problem çözme. Müzikaldir, çevredeki sözel olmayan sesleri fark eder, perdeye, melodiye, ritim ve tona duyarlıdır. Görsel/mekânsal, görsel dünya algısı güçlü, görselleştirerek en iyi hatırlar. Bedensel/kinestetik, iyi el-göz koordinasyonu, aletlerle arası iyi. Kişiler arasıdır, diğer insanları anlar ve onlarla iyi ilişkiler kurar. İçseldir, kendini motive eder, kendi güdülerinin ve duygularının bilincindedir. Natüralist, doğal dünyayı anlayan ve onunla ilişki kuran, iyi kalıp belirleme ve gözlem yeteneğine sahiptir.

2.6.1.3. İkili Kodlama Teorisi

İkili kodlama teorisinin (İKT) kökleri, 2500 yıl önce görselliğin hafızaya yardımcı olarak pratik kullanımına dayanmaktadır (Yates, 1966). Bellek vurgusu, bilgi edinimini hızlandırmayı amaçlayan daha geniş imgeleme uygulamalarına dönüşmüştür.

Dil her zaman işin içine dahil edilmişti, ancak imgeler sistematik olarak resim olarak dışsallaştırılmaya başlandığında bir eğitim ortağı olarak açıkça dahil olmaya başlamıştır. Görüntü anımsatıcı sistemlerinden ve biçimsel mantıktan gelen etkiler, dilin dünyanın yapısını

yansıtmayı amaçladığı "yeni bir mantık" içinde sözcükleri ve şeyleri bir araya getirdiğinde, Rönesans sırasında dil vurgusu artmıştır (Rossi, 2002). Dini ikonikleşme ve diğer etkiler şüphe uyandırdı.

İmgelerin etkinliği ve ahlakı hakkında konuştular ve dili eğitimde hala sahip olduğu baskın konuma yükselttiler. Modern ampirik kanıtlar, görselliğin yeniden canlanmasına ve eğitimsel açıdan anlamlı bir İKT 'nin başlangıcına yol açtı. İKT'ye göre biliş, iki farklı alt sistemin aktivitesini içerir: doğrudan dille ilgilenmek için uzmanlaşmış bir sözlü sistem ve dilsel olmayan nesneler ve olaylarla ilgilenmek için uzmanlaşmış bir sözsüz (imgesel) sistem. Sistemlerin, logogenler ve imajinler olarak adlandırılan ve kişi sözcükleri veya şeyleri tanıdığına, manipüle ettiğinde veya sadece bunlar hakkında düşündüğünde etkinleştirilen içsel temsil birimlerinden oluştuğu varsayılmaktadır. Temsiller modaliteye özgüdür, böylece farklı logo genlerimiz ve görsellerimiz olur. Dilin ve nesnelerin görsel, işitsel ve dokunsal (hissetme) ve motor özelliklerine karşılık gelmektedir.

Temsiller duyuşal girdiye bağlıdır ve yanıt çıkış sistemlerinin yanı sıra birbirlerine de çalışabilmeleri için. Sözlü olmayan ve sözlü davranışlara aracılık etmek için bağımsız olarak veya iş birliği içinde. Temsili aktivite bilinçli olarak imgelem olarak deneyimlenebilir veya deneyimlenmeyebilir.

2.7. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze sınıf yönetimine bakış, felsefe yaklaşımlarda da değişimler yaşanmış olup davranışçı sınıf yönetimi yaklaşımı, çevresel yaklaşım, süreç çıktı yaklaşımı, kişiler arası ilişkiler kapsamında sınıf yönetimi yaklaşımı, bütüncü sınıf yaklaşımı gibi sınıf yönetimine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya çıktığı görülmektedir (Güner, 2011).

2.7.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımda öğretmen mutlak egemendir. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen aktif, öğrenci pasif konumdadır. Öğretmenler sadece bilgi aktarmakta, öğrenciler de bu bilgileri ezberlemektedir (Erdoğan 2007). Bu yaklaşımda sınıf içi kurallar oldukça katıdır. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların konulmasında, öğrencilerin katılımı söz konusu değildir. Çünkü sınıf içi kurallar tek yönlüdür (Aydın, 2008, s.5). Okullarda uzun yıllar uygulanan bu yaklaşımda, geleneksel anlayışla gerçekleştirilen sınıf yönetiminde öğretmen, istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır. Bu

nedenle, öğretmen sınıftaki davranış kurallarını belirler, beklentilerini açık bir şekilde dile getirir, öğrencilerin kurallara uyması için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır (Aksoy, 2001, s.12-13). Geleneksel yaklaşım, demokratik yaşamla uyumlu değildir, öğretmenin geleneksel otorite olarak görüldüğü toplumlarda daha çok görülür (Aydın, 2008, s.5).

Geleneksel yaklaşım, öğretmenin sınıfta mutlak hakimiyet kurduğu öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen, aktif ve bilgiyi aktaran konumda iken öğrenci ise bilgiyi doğrudan edinen pasif bir konumdadır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Sınıf kuralları belirlenirken ve etkinlikler planlanırken öğrenci ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmaz. Öğretmenin aldığı kararlar sorgulanmaz ve kararlara sıkı bir şekilde uyulması beklenir. Kalabalık sınıflarda tercih edilen geleneksel yaklaşımda, etkinliklere daha az yer verilirken teorik bilginin düz anlatım yoluyla aktarılması önemslenmektedir (Bayer, 2019). Geleneksel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmadığından öğrencilerin derse olan ilgisi azalabilir ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında ceza yöntemine başvurularak öğrencilere katı disiplin kuralları uygulanır. Bu yaklaşımın en önemli dezavantajları ise öğrencinin istediği için değil ceza almamak için öğretim etkinliklerini yerine getirmesi ve özgür bir öğrenme ortamı yerine katı disiplin kurallarına sahip bir öğrenme ortamında öğretimin gerçekleştirilmesidir. Geleneksel yaklaşımın kullanıldığı öğrenme ortamında birçok öğrenme bileşenleri göz ardı edildiği için günümüzde çok fazla tercih edilmemektedir (Turan, 2019, s.2).

2.7.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım modeli öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünce gelişimine uygundur. Burada öğrenci eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezindedir. Sınıf kurallarının belirlenmesinde, öğretim yöntemleri gibi etkinliklerde demokratik bir şekilde tartışılır. Tartışmalarda öğretmenin rolü rehberlik etmektir. Ortaya çıkan kararların olumlu ve olumsuz yönlerine ışık tutup tartışmaya yön verilir. Bu sayede sınıfta uzlaşma sağlanarak grup belli amaçlar doğrultusunda birleşir. Ancak, bu tartışmalarda, tüm öğrencilerin eşit söz hakkı olmalı, az sayıda kalan görüşlerin de dile getirilmesi önemsenmelidir. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı iç ve dış dinamiklerin oluşturduğu bir sistem olarak algılar. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç, okul, çevre ve aile gibi dış faktörlerin etkileşim içinde olduğu bir alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdaki canlı ve dinamik süreçler toplamıdır. Öğretmen, bu süreçlerin iç ve dış dinamiklerini

oluşturan özgün koşulların bilincinde olmalı ve bunlardan eğitim amacıyla en uygun şekilde yararlanmalıdır (Aydın, 2008, s.6).

Çağdaş yaklaşım, geleneksel yaklaşımın aksine öğrencinin merkezde olduğu ve öğretmenin ise rehber konumunda olduğu bir yaklaşımdır. Bireyin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir yaklaşım olan çağdaş yaklaşımda, öğrenciler bilgiyi sorgulayarak özümserler (İlgar, 2007). Çağdaş yaklaşımda amaç, öğrencilerin verilen bilgiyi direk almak yerine sorgulayan, hata yapmaktan çekinmeyen, farklı görüşlere saygılı olan ve kendi başına kararlar alıp uygulayabilen bireyler yetiştirmektir. Çağdaş yaklaşım ortamında öğrenim gören bireylerde eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerileri gelişim göstermektedir (Bayer, 2019). Sınıfta çağdaş öğretim yaklaşımı sergileyen bir öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalı, öğrencilerle iyi iletişim kurmalı, disiplin ile ilgili öğrencilerle beraber kurallar geliştirilmeli ve bu kuralları şartlara göre esnek bir biçimde uygulamalıdır (Topdemir, 2013). Çağdaş yaklaşımda öğretmenler, demokratik bir sınıf yönetimi sergilediğinde disiplin problemleri en aza iner ve olumlu bir öğrenme ortamı gerçekleşir. İstenmeyen problemlerle karşılaşıldığında ise öğretmenin öğrenciye sergilediği ılımlı tavır, saygı-sevgi çerçevesinde bir yaklaşım ve olumlu diyalog ile bu problemleri en aza indirmektedir (İlgar, 2007). Sınıf içerisinde etkili bir iletişim gerçekleştiremeyen bir öğretmen, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturamayacağı gibi yapacağı diğer uygulamalarda da yetersiz kalacaktır (Covington ve Müeller, 2001).

2.7.3. Tepkisel Yaklaşım

İstenmeyen davranışa öğretmenin tepki göstermesine dayalı bir modeldir. Bu modelin amacı sınıfta istenmeyen durumun ya da davranışın değiştirilmesidir. Bu yüzden sınıf yönetiminin klasik modeli olarak nitelendirilebilir. Düzeni sağlamak için ödül ve ceza sistemi kullanılır. Öğretmen gruptan çok bireye yönelir (Çelik, 2005, s.9). Bu modelin daha çok sınıf yönetimi hakkındaki bilgi, beceri, deneyimi zayıf ve diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir (Küçükahmet ve diğerleri, 2011; Çelik 2005). Zaman zaman sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışlar karşısında tepkisel model kullanılabilir. Ancak bu modeli çok dikkatli kullanmak gerekir. Çünkü her tepki bir karşı tepki doğurur. Bu da tepkisel modelin zayıf yönlerindendir. Beklenen faydayı sağlamayan bir ders materyalinin değiştirilmesi, devamsızlık yapan öğrencinin ailesiyle görüşme gerçekleştirilmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması bu modelin kullanımına örnektir (Başar, 2006).

2.7.4. Önlemsel Yaklaşım

“Hata yapmama” anlayışına dayanır. Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir (Çelik, 2005). Amacı, sınıfta ortaya çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesi ve buna dayalı bir düzenleme oluşturarak, tepkisel modele olan ihtiyacı en aza indirmektir (Başar, 2006). Önlemsel Model, sınıfta istenmeyen davranışın oluşmasına imkân vermeyen sosyal bir sistem meydana getirmeye çalışır (Başar 2006, Çelik 2005). Bu modeli kullanan öğretmen eğitim öncesinde düzenlemeleri ona göre yapar. İstenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortam hazırlar. İstenmeyen davranışın ortaya çıkmaması için sorun olabilecek davranıştan uzaklaştırıcı kurallar koyar. Plan ve programları önlemini alarak hazırlar. Modelde öğretmen etkinlikleri bireyden çok gruba yöneliktir.

Model iyi işletilirse tepkisel modele başvurmaya gerek kalmaz. Öğrencilerin dersle ilgisi olmayan davranışlarını önlemek için dikkatlerini çekici bir plan yapmak, derse geç kalma nedenlerini ortadan kaldıracak önlemler almak, ailesi ilgili bir aile olmadığından başarısı düşük olabilecek bir öğrencinin başarısız olmasını beklemeden ailesiyle görüşmek, öğrenciler kendilerini derse motive etmişken, gelecek hafta yapılacak sınavla ilgili bazı açıklamaları ilgi ve dikkati dağıtır diye sonraya bırakmak, sınıfa girince yoklamayı almamış bir öğretmenin ya yoklamayı sessiz alması ya da uygun bir vakitte alması bu modelin kullanımına ilişkin örneklerden sayılabilir (Başar 2006, s.9; Boz 2003, s.64). Bu modelde önlem alma işi abartılı olmamalı, öğrencinin eğitim ortamından sıkılmasına, uzaklaşmasına sebep olmamalıdır. Örneğin; öğretmenin öğrencilerin konuşmalarına engel olmak için onları birbirini görmeyecek şekilde oturtması aşırı derecede önlem almaktır.

2.7.5. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin psikolojik, ahlaki, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini ve düzeylerini temele alan bir modeldir (Çelik, 2005: 9). Öğrencilerin, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde gelişim özellikleri ve hazır bulunuşlukları farklılık gösterir. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf yönetimindeki uygulamalarında ve hatta öğretim etkinliklerinde de farklılıklar görülmelidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulamalara gidilmelidir. Gelişimsel model dört basamaktan oluşmaktadır:

1. İlk basamak on yaşına kadar sürer. Bu aşamada öğretmenin görevi büyüktür. Çocuklar nasıl öğrenci olacağını öğrenir.

2. On-on iki yaşını kapsayan dönem ikinci basamaktır. Bu yaşlardaki çocuklar sınıf düzenine alışmışlardır. Olgunlaşmaya başladıkları için sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır. Öğretmeni hoşnut etmek isterler.

3. On iki-on beş yaşlarını kapsayan dönemde çocuklar soyut düşünebilir. Bu yüzden sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini sorgulayabilir. Ergenlik döneminde olan bu dönemdeki çocuklar karmaşık duygular içindedir ve kendini gösterme, beğeni kazanma gibi eğilimleri vardır.

4. Son basamak öğrencinin 15-18 yaşlarında olduğu lise yıllarıdır. Öğrenciler kendilerini tanırlar, yönetim problemleri azalır. Annenin, babanın ve yetişkinlerin çocuk üzerindeki tesiri, 20 yaşa doğru giderek azalma gösterir, daha sonra artar. Arkadaşlarının tesirinde ise giderek artma görülür. Bu iki etkinin kesiştiği 12 yaş dolay, öğretmenler, anne ve babalar için sıkıntılı senelerdir (Brophy, 1988: Akt: Başar, 2006).

2.7.6. Bütünsel Yaklaşım

Bütünsel sınıf yönetimi modeli önlemsel sınıf yönetimine öncelik verir hem gruba hem de bireye yönelme vardır. Sistem modeli olarak isimlendirilir. Gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışlar kestirilir ve gerekli önlemler alınarak sebep olan durumlar ortadan kaldırılır. Bu modelde öğrencinin gelişimsel özelliklerini gözetme de söz konusudur ve öğretmen duruma göre tüm modelleri kullanmaktadır. En az tepkisel modele dayalı davranışları, en fazla da önlemsel ve gelişimsel modele dayalı davranışları gösterir (Martin, 2000; Akt: Şentürk, 2006). Etkinlik süresi boyunca seçilecek davranış örgüleri öğrencinin gelişim basamağına uygun olanlardan seçilir. Bütünsel yaklaşım, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları, kişisel gelişimleri ve sınıf yönetimi hakkında geliştirilen araştırmalardan faydalanır. Bütüncül yaklaşımda motivasyon, iş birliği, olumlu ilişkiler, destekleyici ortam ve olumlu öğrenme şartları önem taşır (Çelik, 2005).

2.8. Sınıf Yönetimi Modelleri

2.8.1. Tepkisel Model

Öğrenme ortamında istenilen veya istenilmeyen öğrenci davranışına karşı öğretmen ödül ve ceza yöntemini kullanarak tepkiler vermektedir (Ekici, 2018). Tepkisel modelin amacı, istenilmeyen davranışın istenilen davranışa dönüştürülmesi ve istenilen davranışın ise sürdürülmesidir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Tepkisel model, istenilen davranışı elde etmek için

istenmeyen davranışa karşı verilen tepki bazen karşıt tepki oluşturabileceği için sıklıkla tercih edilmemektedir. Tepkisel modelde öğretmenler, istenmeyen davranışın sebeplerine odaklanmak yerine bireye odaklandıkları için sorunları kendileri çözmeye çalışmaktadırlar. İstenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaşıldığında öğretmenin bu sorunu kendisi çözmesi yerine, öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin problemle nasıl baş edebileceğini öğretmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciye ceza vermek yerine, yaptığı davranışın doğru olup olmadığını sorgulayarak öğrencide öz değerlendirme yapma bilinci geliştirmesi önem arz etmektedir (İnel-Ekici, 2018). Tepkisel model, geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflarda daha çok tercih edilmektedir. Tepkisel modele sıklıkla başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Sınıf yönetim becerileri yüksek olan öğretmenler bu modeli tek başına kullanmak yerine diğer modellerle beraber kullanarak eğitim-öğretimi daha verimli hale getirmektedirler (Kendirci, 2019).

2.8.2. Önlemsel Model

Meydana gelme ihtimali yüksek olan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı önlemlerin alındığı yöntemdir. Önlemsel modelde amaç soruna çözüm değil sorunun ortaya çıkmasını engelleyerek tepkisel modele olan gereksinimi azaltmaktır (Gümüş, 2016). Önlemsel model de istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak için planlama, tedbir alma ve ortaya çıkabilecek sorunları tahmin etme oldukça önemlidir (Gümüş, 2016). Bu modelde, ortaya çıkabilecek sorunları öngörmek önemli bir yer tuttuğu için öğretmenlerin birikim ve tecrübeleri önem arz etmektedir (Çelik, 2019).

Önlemsel modelde öğretmenler, birikim ve tecrübelerini kullanarak sınıf ortamını öğrenci özelliklerine göre düzenlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarını, aile yapılarını, fiziksel ve psikolojik durumlarını, birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişimlerini ve ilgi ve yeteneklerini tespit ederek öğretim etkinliklerini planlamalı ve uygun bir sınıf ortamı oluşturarak istenmeyen davranışların oluşmasını engellemelidirler (Turan, 2019).

2.8.3. Gelişimsel Model

Öğrencinin fiziksel, ahlaki, psikolojik, duygusal vb. yönden gelişimini dikkate alarak öğrenme ortamının gelişim özelliklerine uygun düzenlenmesidir (Demirtaş, 2009). Öğrencilerin her öğrenim kademelerindeki (İlkokul, ortaokul, lise) gelişim özellikleri farklı olduğu için öğretmenler yapacakları planlarını buna uygun ve düzenleyecekleri sınıf ortamını

bu gelişim özelliklerini dikkate alarak oluşturmalarıdır (Kaplan-Adıyeke, 2019). Bu modelde 13 öğretmenler karşılaştıkları olaylarda öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ilgi, heyecan, beklenti, duygu ve düşüncelerine göre tepkiler vermelidirler (Erdoğan, 2019).

Bu modelde, planlama yaparak, öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışını en aza indirmeyi hedeflemektedir. Ders planı oluşturulurken ve öğretim etkinlikleri planlanırken öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınmalı, sınıf kuralları oluşturulurken ve öğrencilerin sorumlulukları belirlenirken gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak gelişim seviyelerine uygun görevler verilmelidir (Turan, 2019).

2.8.4. Bütünsel Model

Bütünsel model tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin uygun yerde ve uygun zamanda birbiriyle ilişkili bir şekilde kullanılmasıdır (Başar, 2004). Bütünsel model, gerektiğinde gerekli modeli uygulamaktır (Çelik, 2019). Bu modelde karşılaşılan veya karşılaşma ihtimali olan durumlara karşı uygun sınıf yönetimi modeli kullanılarak esnek bir yönetim sağlanır (Demirtaş, 2009). Bütünsel modelde motivasyon, iş birliği ve olumlu iletişim önem arz etmektedir (Kaplan-Adıyeke, 2019). Öğretmenler karşılaştığı problemlerde uygun sınıf yönetimi modelini kullanıp iletişim becerilerini devreye sokarak dayatıcı olmadan gerçekçi çözüm yolları üretmelidirler (Erdoğan, 2019). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerde geçici çözümler mi ürettiği, yoksa uzun vadede kalıcı çözümler mi ürettiği önem arz etmektedir. Öğretmenler karşılaştıkları bu sorunlarda anlık duygusal tepkiler verdiklerinde daha olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler problem anında çözüm üretmek için duygusal tepkiler yerine mantıklı, hızlı ve alternatif çözüm yolları geliştirerek kalıcı çözümler sağlamalı ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmelidirler (Sevim, 2015).

Değişen dünya, gelişen teknoloji ile birlikte 21. yüzyıl sınıflarında sınıf yönetimi yöntemlerinin de değişen ve gelişen esnek bir yapıya sahip olması beklenmektedir. Öğretmenin öğretim programında yer alan hedeflere ulaşabilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin kendilerini değerli ve eşit hissettikleri aynı zamanda da yine kendilerini çekinmeden iyi ifade edebildikleri bir sınıf ortamı oluşturması gerekmektedir. Öğrencilere sevgi ve anlayış ile yaklaşmak, onları dinlemek, ihtiyaçlarını fark etmek, güncellerini takip etmek, mizahı ortama taşımak, zaman zaman onları şaşırtmak gibi davranışlar öğrencilerle olan bağı güçlendirmenin yanı sıra güvene dayalı bir ilişki ve öğrencinin öğrenmeye açık ve hazır hale gelmesinde çok etkilidir.

Sınıf kurallarının belirlenmesi, herkes tarafından aynı şekilde uygulanması, sınıfın fiziki şartlarının ders için uygun hale getirilmesi sınıf yönetiminin sağlıklı yapılabilmesi için temel ihtiyaçlardandır. Sınıfın fiziki yapısı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme stillerine göre oluşacak farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve öğrenciler bu anlamda mümkün olduğunca tanınmalıdır.

Öğretmenin öğreteceği müfredata hâkim olması, dersi önceden planlaması, kullanacağı model, kural, ilke, materyalleri belirlemiş ve gerekli malzemelerinin teminini yapmış olması önemlidir. Ayrıca zamanı etkin kullanması, öğrencilerin dersten maksimum verimi alabilmeleri için etkilidir. Önceleri, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına odaklanarak bu davranışların kontrolünün disiplin yöntemiyle sağlanması gerektiğini düşündüklerini, 21.yüzyılda ise öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyici demokratik bir sınıf yönetimi uygulamaları gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur (Sarıtaç, 2019; Tertemiz, 2006; Topdemir, 2013).

Etkili sınıf yönetiminde, öğrenciler faaliyetlerine daha çok katılım sağladığı için başarıları artmaktadır (Wilks, 1996; Wang vd, 1993). Duke (1979), sınıf yönetimini sınıfta belli koşulları sağlayarak ve belirli kuralları geliştirerek öğrenme ve öğretme ortamının yönetilmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Çelik, 2005, s.2). Lemlech, sınıf yönetimini “sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi” olarak tanımlamıştır (Lemlech 1988: Akt. Başar 2006, s.6). Sınıf yönetimi, sınıfta olumlu bir atmosfer hazırlama ve düzeninin oluşturulmasının ötesinde, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini ve potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını da içermektedir (Turan 2004, s.2). Sınıf yönetimi kapsamlı olarak, sınıfta düzenin sağlanması, öğretimin ve zamanın verimli yönetimi, olumlu bir öğrenme – öğretme ortamının oluşturulması, öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenmesi sürecidir. Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ile başarılı bir sınıf yönetimi için ilk adım atılmış olur. Sınıf yönetimi sadece plan, program, mekân gibi unsurlarla sınırlandırılmamalı; öğretmen ve öğrencinin karşılıklı iletişiminin sınıf yönetimine katkısı ve sınıf yönetimini etkileyen iç – dış faktörler unutulmamalıdır. Özetle, etkili bir sınıf yönetimi için şu öneriler yapılabilir;

1. Öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olduğu kabul edilmeli ve öğretim ortamı düzenlenirken bu farklılıklar dikkate alınmalı,
2. Öğrencilerin kişisel, duygusal ve akademik özellikleri bilinmeli,
3. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurulmalı,
4. Öğrencilere karşı içten davranılmalı,

5. Adil, demokratik ve eşitlik anlayışına sahip bir yönetim ve disiplin anlayışı benimsenmelidir.

2.9. Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımı

Eğitimde kullanılan araç-gereç ve materyallerle ilgili olarak birçok tanımlama yapılmaktadır. Araçlar, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene yardımcı olması için özel olarak hazırlanan öğretim-öğrenme malzemeleri olarak tanımlarken (Alkan, 1979), herhangi bir işin yapılmasını veya anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan ve süreklilik gösteren nesneler olarak tanımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1988). Gereçlerin ise daha çok yazılı ve basılı malzemeleri ifade ettiği belirtilmektedir (Demirel, 2011). Büyükkaragöz (1996) gereçlerin ders yapılırken kullanılan ancak bir kez kullanıldıktan sonra özelliğini kaybeden yani süreklilik göstermeyen nesneler olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda tahta bir araç iken tebeşirin ise bir gereç olduğunu belirtmektedir. Materyal ise Türk Dil Kurumu(TDK) Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005, s. 571) "Bir şey yapmak için kullanılması gereken maddeler, malzeme" şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bu ifade genel bir materyal tanımı olup öğretimde kullanılan materyalleri tam olarak ifade etmemektedir. Paykoç (1991) öğretim materyallerinin, öğretim sürecinde öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amacıyla kullanılan tüm araç-gereçler ve kaynakları kapsadığını belirtmektedir.

On beş çalışma, öğrenme materyallerinin içeriği ile ilgili çeşitli problemleri araştırmıştır. Christenberry (2), (a) ilköğretim sınıflarındaki sosyal bilgiler ve fen bilimleri üniteleri ile ilişkilendirilebilecek klasik edebiyatın ne ölçüde mevcut olduğunu ve (b) bu ünitelerdeki ilişkilendirmenin etkinliğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çok sayıda uygun materyalin mevcut olduğu bulunmuştur. Dört ikinci sınıf bölümünde 370 seçim deneysel olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, ilişkilendirme planının uygulanabilir, makul olduğunu ve kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir.

Kearney (1987), 1930 ile 1940 arasında yayımlanan 121 birinci sınıf okuma kitabının kelime hazinelerini inceleyen Works Progress Administration tarafından toplanan verileri analiz etmiştir. Bu 121 kitap grubu, 42 ön okuma kitabı, 38 okuma kitabı ve 41 birinci sınıf okuma kitabından oluşmaktadır. Kelimeler, her birinin görülme sıklığını göstermek için tabloya dökülmüştür. Çalışma, tüm kitaplarda en yaygın kelimelerin, birinci sınıfta yaygın olarak kullanılan kitapların yüzde 50'sinde veya daha fazlasında da geçen kelimeler olduğunu

göstermektedir. Okuma materyallerinin belirli kelimelerle sınırlı tutulması gerektiği ve yüksek düzeyde tekrarlamamanın arzu edilir olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır. Gentry (6), 1930'dan sonra yayımlanan 66 ön okuma kitabının kelime yükünü incelemiştir. Altı yüz farklı kelime bulunmuş, bunlardan 250'si üç veya daha fazla ön okuma kitabında ve 125'i dokuz veya daha fazla kitapta görülmüştür.

Simon (1992), dokuz okuma kitabının kelime yükünü, okuma kitaplarında kullanılan belirli kelimelerin çocuklardaki çağrışımlarını ve çocukların ilk kelime bilgisi ile sonraki kelime bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştı. Belirli kelimelerin birkaç anlamda kullanıldığı durumlarda, sadece bir anlamın kalıcı olduğu ve bu anlamın en sık kullanılan anlam olduğu bulundu. Araştırma, çocukların başlangıçtaki çağrışımları ile sonraki kelime bilgileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösterdi.

Lewry (1947), birinci sınıf için en çok kullanılan 10 kitabı analiz ederek, bu kitaplarda kaç farklı kelime kullanıldığını belirledi. Bu metinler ortalama olarak farklı kelimeler içermesine rağmen, üç veya daha fazla kitapta ortak olarak bulunan kelimeler tespit edildi. Bu kelimeler, birinci sınıf öğrencileri için temel kelime hazinesi olarak sunulmaktadır. Read (2000) çalışmasında 115 okuma kitabında bulunan resimleri inceledi. Renkli resimler siyah beyaz resimlerden daha fazla sayıdaydı ancak sınıf seviyesi arttıkça bu oran azalıyordu. Okuyucunun seviyesi yükseldikçe resimler daha az kullanılmaya başlıyordu ve ikinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında resim kullanım sıklığında keskin bir düşüş olmuştur.

Lampkin (1949), bilimsel sorgulama yönteminin öğretilmesine ayrılan içeriği belirlemek için on iki fen bilgisi ders kitabını analiz etti. Kitapların önsözlerini, yazarların bu hedefe olan ilgisini belirlemek için inceledi. Bulguları, bilimsel sorgulama yönteminin yedi kitapta doğrudan bir hedef olduğunu, üç kitapta rastlantısal olarak ele alındığını ve iki kitapta hiç bahsedilmediğini ortaya koydu. Bu hedefe ayrılan ortalama alan miktarı kitap başına yüzde 10'du. McClure (1949), 1945 ile 1949 arasında yayımlanan 47 orta ve lise sosyal bilgiler ders kitabını, atom enerjisine verilen dikkat miktarını ve doğasını bulmak için inceledi. 1945'te yayımlanan 11 kitaptan sekizi atom enerjisinden hiç bahsetmez iken, 1948 ve 1949'da yayımlanan 17 kitaptan sadece ikisi atom enerjisinden hiç bahsetmemişti. Amerikan ve dünya tarihi ders kitapları, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve on ikinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla atom enerjisine referans içeriyordu. Atom enerjisinin en yaygın ele alınan yönleri bomba ve uluslararası kontrol ihtiyacıdır.

Harsch (1987), 1919 ile 1950 arasında Teksas'ta benimsenen 134 ortaokul okuma kitabındaki fen bilgisi içeriğini inceledi. Sonuçları şunlardır: (a) 1919'dan 1950'ye kadar

okuyuculardaki fen bilgisi içeriğinde bir artış olmuştur; (b) içeriğin doğası, çocukların ihtiyaçları ve ilgi alanlarına dayalı olarak ilköğretim fen bilgisi gelişimini yansıtmaktadır; (c) okuyucular, fen bilgisi öğretimi için temel teşkil edebilir.

Engle (1950), lise psikoloji ders kitaplarını inceledi. Lise psikoloji ders kitaplarında ortak kabul gören içerik materyali görünmemekle birlikte, yazarlar hedefler konusunda uzlaşmışlardır. Vurgu, biyolojik temellere daha az önem verilerek kişilik ve ruh sağlığı sorunlarına yapılmaktadır.

Johnson (1948), ölçüm ve istatistik teknikleri gibi teknik konulara çok az yer ayrıldığını belirlemiştir. Johnson, dil özelliklerini, sosyal ve iş alışkanlıklarını geliştirmek için yeterli düzenleme yapıp yapmadıklarını görmek amacıyla 10 okuma hazırlık kitabını ve bunların kılavuzlarını değerlendirmek için kriterler geliştirmiştir. Bu kriterler, alanyazını inceleyerek ve tanınmış yazarların okuma hazırlık programlarında neyin dahil edilmesi gerektiğine dair önerilerini göz önünde bulundurarak oluşturulmuştur. Sonuçlar, hiçbir okuma hazırlık kitabının kriterlerin tüm gereksinimlerini karşılamadığını göstermektedir. Ayrıca, tek başına kullanıldığında hiçbir kitabın kârlı bir ön okuma programı planlamak için yeterli olmadığını da ortaya koymaktadır.

McAulay (1948), ilkokul coğrafya ders kitaplarının içeriğindeki eğilimleri belirledi. 1928 ile 1948 yılları arasındaki her 10 yıllık dönem için 30 metin analiz etti. Önemli eğilimleri şu şekilde özetledi:

- a) Amaçlar: 1928'de her ülkeye özgü becerilerin öğrenilmesinden, 1948'de tek dünya konseptinin geliştirilmesi için gerekli coğrafi becerilerin edinilmesine doğru değişti.
- b) İçerik: 1928'de bilgi için gerçeklerin edinilmesinden, 1948'de dünyadaki yerimiz hakkında temel gerçekleri inceleyerek tutum ve kavramların geliştirilmesine yönelik çabaya doğru değişti.
- c) Yöntem: 1928'den 1948'e kadar renkli, daha fazla görsel ve daha az yazılı içerik, önerilen etkinlikler ve ilgili çalışma kitapları ile tam sayfa renkli haritalar ve grafiklerin kullanımı arttı.
- ç) Amaç, içerik ve yöntemlerin uyumu: 1928'de belirtilen amaçlar, içerik ve yöntemlerle 1938 ve 1948'e kıyasla biraz daha uzak ilişkilidir.
- d) Sosyal bilgiler vurgusu: 1928'den itibaren coğrafyayı sosyal bilgilerle birleştiren metinlerin sayısında büyük bir artış oldu.

- e) Gerçeklere vurgu: 1928' deki metinler, temel öğretim aracı olarak tasarlanmışken, 1948'de birçok araçtan biri olarak tasarlanmıştır.
- f) Genel ilkököl deseni: 1928'de metinlerin çoğu belirli sınıflar veya konularla ilgilenmektedir ve her biri diğerleriyle çok az ilişkiye sahip izole bir paket oluştururken, 1948'e gelindiğinde metinler genellikle aynı yazar veya ortak yazarlar tarafından yazılmış üçlü bir seriye gruplandırılmıştır ve çocuğun yerel topluluktan tüm dünyaya coğrafi deneyimini kademeli olarak genişleten bir gelişim dizisi izlemektedir.

2.9.1. Kitapların Kullanımı

Hamilton'un (1950) 50 sınıfta aritmetik ders kitaplarının kullanımına ilişkin çalışması, öğretmenlerin metinlerde önerilen öğretimi oldukça tutarlı bir şekilde takip ettiğini gösterdi. Araştırmasının ikinci kısmı, en iyi derslere dayanan 17 dersten oluşan bu sınıflara girişi içeriyordu. Alanyazın incelenmesi ile belirlenen teori. Yüzde seksen öğretmenler yeni materyalleri tercih ettiklerini ifade etti (Otto ve McDonald, 1951).

Risinger (2006), çözme yeteneğindeki büyümeyi karşılaştırmak için sekiz deneysel sekizinci sınıf sınıfıyla 10 haftalık bir deney gerçekleştirdi. Deney gruplarına konutla ilgili tüketici bilgileri öğretilirken, kontrol gruplarına geleneksel sanat malzemeleri kullanıldı. Vardığı sonuçlar şöyleydi: (a) geleneksel materyallerin kullanımından kaynaklanan öğrenci yeteneğinden daha üstün problem çözme becerisine sahip deneysel materyalin kullanımı; (b) öğretmenler metin materyallerini barınma konusunda tüketici bilgileriyle değiştirebilir ve öğrencinin sorunları çözme becerisinin artacağından emin olabilir; (c) soyut ve varsayımsal veriler yerine gerçek ve data kullanılabilir ve öğrencinin problem çözme yeteneğinin artacağına dair güvence sağlanır.

2.9.2. Öğrenim Materyali Planlama

Cotton (1952), röportajlar ve anketler yoluyla, etkili yazılı öğretim materyallerinin üretilmesi, tasarlanması ve tanıtılması için gerekli olan faktörlerle ilgili olarak müfredattaki öğretmenlerin ve liderlerin görüşlerini inceledi. Bu araştırmada öğretmenin üretime katılımı, grup dinamikleri, sunum tarzı, kullanılabilirlik, materyallerin tanıtılmasında yüz yüze ilişkiler, dağıtım ve deneme gibi öğeler dikkate alınmıştır. Elde edilen görüşler şu şekildedir:

- a) materyallerin materyallerle ilgilenen kişiler tarafından iş birliği içinde üretilmesi gerektiği,

- b) grup dinamiğinin üretim sürecinin önemli bir parçası olmalıdır,
- c) materyallerin ihtiyaçları karşılayacak şekilde zamanlanması gerekmektedir,
- ç) materyallerin içeriği okuyucunun problemini çözmesine yardımcı olacak şekilde olmalıdır,
- d) materyaller fiziksel olarak çekici olmalıdır,
- e) tanıtım sürecinde yüz yüze birliktelik sağlanmasına yönelik düzenleme yapılmalıdır,
- f) materyallerin kullanımının takibine yönelik düzenleme yapılmalıdır,
- g) materyaller yerele uygun hale getirilmelidir,
- ğ) durum ve malzemeler, durumun ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Hizmet içi eğitim programı. Cotton (1953), öğretmenlerin sınıftaki sorunları çözmede etkili olan materyalleri güvence altına almakla ilgilendiklerini, oysa bu tür materyallerin peşinde olan müfredat liderlerinin amaca giden araçlara, yani etkili öğretmenin yoluna daha fazla vurgu yaptığını buldu.

Doll, Passow ve Corey (1953), üç tür okul sistemi müfredat organizasyonunun yazılı öğretim materyalleri üretirken kullandığı yaklaşımları karşılaştırdı. "Merkezde geleneksel olarak çalışma ağırlıklı olarak yönlendiriliyordu. Yerel okul müfredat geliştirme çalışma kılavuzlarında, araştırma raporlarında, reçete yazarlardan ziyade sam, derlenmiş" pozisyonunda ise eğilim katı müfredat ana hatlarından uzaktı.

Caswell vd (2008) eğitim programları tarafından hazırlanan bir derleme, dokuz müfredat iyileştirme ülkesinde uygulanan programları tanımlanmıştır.. New York'taki okul araştırmaları kapsamında müfredat ve araştırmanın öğretim materyallerinin nasıl tanımlandığı, ancak yerel okul araştırmaları için bahar materyallerine atıfta bulunulmaması fikir vericiydi.

Wang (2020) çalışmasında öğrencilerin bir fen projesine dayalı etkinlik aracılığıyla farklı bilişsel bilgi düzeylerini edinmelerine yardımcı olmak için e-kitapların sağladığı kolaylık ve erişilebilirlik değerini, etkileşimli gösterim özelliklerini ve görsel bilgilerin fiziksel AR nesneleriyle birleşimini, oyun tabanlı öğrenmenin getirdiği eğlenceyi entegre eden bir e-öğrenme modeli oluşturmayı amaçlamıştır. Nicel veriler iki grup arasında herhangi bir öğrenme farkı göstermemesine rağmen, nitel sonuçlar, multimedya içeriği (hem e-kitaplar hem de AR materyalleri) içeren e-öğrenme materyallerinin, öğrencilerin fen deneylerini tamamlarken onlara rehberlik ettiğini ve öğrenenlerin kavram birliğine ulaşmak için akran tartışmalarını tetiklediğini göstermiştir.

Bu araştırmanın bulgularını takiben, fen projesi tabanlı öğrenmeyi daha fazla desteklemek için gözden geçirilmiş bir e-öğrenme entegrasyon modeli öneriyor. Gözden geçirilmiş tasarımda, öğrenme teknolojisi araçlarının rolleri, öğrenme içeriğinin çeşitli öğrenme hedeflerine göre ayarlanmıştır. Oyun tabanlı öğrenme ortamı, elektrik devreleri, yollar, seri ve paralel bağlantılar gibi temel kavramları öğrencilere kazandırmayı ve devre diyagramlarını, akımı, voltajı ve direnci tanımayı hedefleyen gerçek ve kavramsal bilgi edinimi için tasarlanmıştır. Ayrıca, oyun tabanlı öğrenme içeriğinin gözden geçirilmiş versiyonu, temel kavramsal öğrenme ve pratik uygulama etkinliği arasında bir köprü oluşturacak yeni bir öğrenme birimi eklenerek geliştirilmiştir. Öğrenenler, oyun tabanlı ortamda pratik etkinliklerin süreçlerini simüle edebilir ve adımlara aşına olduktan sonra öğrendiklerini fiziksel uygulamalara aktarabilirler.

Proje tabanlı etkinliklerin temel değeri, öğrencilere tam rehberlik sağlamak değil, işe başlamadan önce düşüncelerini teşvik etmek ve bağımsız olmaları ve öz düzenlemeli öğrenmeye katılmaları için daha fazla fırsat sunmak olduğundan, gözden geçirilmiş modelde kısmi AR işlevselliğine sahip e-kitaplar, daha yüksek düzeyde bilgi edinimi ve pratik uygulamalar için kullanılmıştır. Gözden geçirilmiş e-kitaplar, bilimsel oyuncak montaj rehberliği için metin, şekil ve animasyon kullanmış ve AR modeli, yalnızca nesnelerin döndürülmesi veya konum rehberliği gibi ek 3D gösterimler gerektiğinde devreye girmiştir. Gözden geçirilmiş e-kitapların amaçları, e-kitapların ve AR tekniklerinin avantajlarını birleştirerek, öğrencilerin daha gelişmiş öğrenme düzeylerinde kapsamlı kavramsal bilgileri uygulamalarına yardımcı olacak daha erişilebilir e-öğrenme materyalleri yaratmaya yönelik olmuştur.

2.9.3. Elektronik Öğrenme

Sharpe ve arkadaşlarına (2006) göre harmanlanmış e-öğrenmenin özellikleri şunlardır: Kurumsal destek sanal öğrenme ortamı aracılığıyla geleneksel çizgiyle ilgili öğrenme programlarını desteklemek için kaynaklar sağlar; Derinlemesine öğrenme tasarımı ile desteklenen dönüştürücü düzeyde öğretim uygulamaları; Öğrenmeyi desteklemek için teknolojinin bütüncül bir bakış açısı. Yukarıdaki özelliklerden, harmanlanmış öğrenmenin ayırt edici özelliği, bir kurum aracılığıyla sanal öğrenme ortamını da destekleyen geleneksel yaklaşımla birlikte ek kaynak olmasıdır; Öğrenme tasarımı, sınıf değişiklikleri sırasında öğretim uygulamalarına odaklanır ve kullanılan tüm teknoloji hakkında görüşler içerir (Riyana, 2010). Önceki açıklamaya dayanarak harmanlanmış öğrenmenin özellikleri; ilk olarak

öğretim materyalleri hakkında, harmanlanmış öğrenme, sanal olarak gerçekleşen geleneksel öğrenmeyi destekleyen ek bir kaynaktır, özel olarak tasarlanmış uygulamaların değişikliklerini içerir ve uygulanmasında kapsamlı teknoloji kullanımıdır. Harmanlanmış öğrenme modellerinin öğretim materyallerinin uygulanmasının altında yatan öğrenme teorisine yaklaşım, belirlenen hedeflere olağanüstü bir şekilde ulaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme modellerinin öğretim materyallerinin anlaşılmasına dayanarak, bu, öğrenme teorilerinin, öğrenenlerin ve ders ortamının durumuna göre değiştiği anlamına gelen öğrenme modellerinin bir kombinasyonudur. Kullanılan öğrenme teorisini belirlemek için harmanlanmış öğrenmenin öğretim materyallerine dahil edilen bileşenlerin bilinmesi gerekmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin öğretim materyallerinin temeli yüz yüze öğrenme, web tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, internet tabanlı öğrenme ve e-öğrenmedir (Kristanto ve Mariano, 2017).

2.10. Sınıf Yönetiminde Materyal Kullanımı ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Çalışmalar

Alanyazındaki çalışmalar, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemekte, eğitimde eşitlik ve eğitime erişim konusunda katkısını ve öğretmen eğitimindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Alanyazındaki bir önemli çalışma konusu da sınıf yönetiminde, materyal kullanımının mevcut durumunu belirlemek, kullanılan eğitim materyallerinin çeşitliliğinin ve kullanım sıklığı ile ilgilidir. Materyaller kullanımı konusunda yoğunlaşan çalışmaların bir kısmı da öğretmenlerin materyal kullanımı konusundaki görüş ve deneyimlerini değerlendirmektedir.

- Sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kullanılan materyale göre, farklı türde materyallerin (dijital, görsel, işitsel, vb.) öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini analiz etmek; öğrencilerin materyallere olan ilgisi ve motivasyonlarının akademik performanslarına yansımalarını incelemek.
- Kullanılan materyalin, eğitimde eşitlik ve erişimde etkisi incelendiğinde alt faktörler ise uygulandığı bölgeye göre, kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullar arasındaki materyal kullanım farklılıklarını belirlemektir. Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin materyal eksikliği nedeniyle yaşadığı zorlukları tespit etmek.
- Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişiminde etkisi, Öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda yeterliliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ya da öğretmen eğitim

programlarının materyal kullanımını artırmaya yönelik öneriler geliştirmek konularında yoğunlaşmaktadır.

- Diğer konular ise öneriler geliştirmektir. Eğitim politikalarına ve uygulamalarına yönelik materyal kullanımını artırmaya yönelik stratejiler önermek. Okullarda materyal kullanımının etkinliğini artıracak yöntemler ve uygulamalar geliştirmek.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sınıf yönetiminde materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri alınması amacıyla tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı döneminde Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel devlet okullarının çalışmakta olan tüm öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve veri toplanma sürecine başlanmıştır. Çalışmaya 355 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun demografik özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde örnekleme oluşturan bireylerin %76,1’inin kadın, %23,9’unun erkek olduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılıma bakıldığında, %15,5’i Sınıf Öğretmeni, %7,6’sı Türkçe/Edebiyat Öğretmeni, %10,7’si Sosyal Bilimler, %14,6’sı Matematik Öğretmeni ve %5,9’u Fen Bilimleri Öğretmeni, %21,4’ü İngilizce Öğretmeni ve %24,2’si de diğer branşlardan olduğu gözlenmiştir. Örnekleme oluşturan bireylerin çalışma sürelerine göre dağılımı incelendiğinde, %9,9’u 1-5 yıl arası, %28,8’i 6-10 yıl arası, %25,4’ü 11-15 yıl arası, %15,8’i 16- 20 yıl arası, %20,3’ü 21 yıldan daha fazla çalışma süresine sahiptir. Örnekleme oluşturan bireylerin %0,8’i ön lisans, %77,7’si lisans ve %21,4’ü lisansüstü eğitim düzeyindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin çalıştıkları okul türü incelendiğinde ise %12,7’sinin devlet, %85,6’sının özel ve %1,7 ‘sinin vakıf olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1 Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek						
	<i>n</i>	270	85						355
	%	76.1	23.9						100
Branş		Sınıf Öğrt.	Türkçe / Edebiyat	Sosyal Bilimler	Matematik	Fen Bilimleri	İngilizce	Diğer	
	<i>n</i>	55	27	38	52	21	76	86	355
	%	15.5	7.6	10.7	14.6	5.9	21.4	24.2	100
Kıdem		1-5	6-10	11-15	16-20	+21			
	<i>n</i>	35	102	90	56	72			355
	%	9.9	28.8	25.4	15.8	20.3			100
Eğitim Düzeyi		Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü					
	<i>n</i>	3	276	76					355
	%	0.8	77.7	21.4					100
Okul Türü		Devlet	Özel	Vakıf					
	<i>n</i>	45	304	6					511
	%	12.7	85.6	1.7					100

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanla ilgili ulusal ve uluslararası kaynakları taranmış ve ilgili eğitim programı boyutlarına ilişkin 32 madde yazılmıştır. 5’li Likert tipinde olan ölçekte beceri ifadeleri “Hiç Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta, maddelerin tamamında olumlu cümleler yer almaktadır. Bu nedenle verilen cevaplar katılma düzeylerine göre sırayla “1”, “2”, “3”, “4”, “5” rakamları ile veri tabanına kaydedilmiştir. Beş (5) “kesinlikle katılıyorum” ifadesini temsil etmektedir.

Ölçek maddelerinin yazımı tamamlandıktan sonra bir dilbilgisi uzmanından, sorunların dilbilgisi açısından denetimi yapıldıktan sonra alanları; eğitim yönetimi olan üç ve ölçme değerlendirme olan iki alan uzmanı olmak üzere toplam beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarına ölçek maddelerinin yer aldığı bir form ile sadece boyut isimlerinin yer aldığı başka bir form verilerek ölçek maddelerinin hangi boyutta yer alabileceği hakkında düşünceleri ile ölçek maddelerinin açık – anlaşılır olması, eksik, yanlış veya uygun olmayan, düzenlenmesi veya çıkarılması gereken madde olup olmadığı hakkında görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarından elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Hesaplama yapmak için uyuşum yüzdesi kullanılmıştır. “Uyuşum yüzdesi = Görüş birliği/ (Görüş birliği) + (Görüş ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Bolat 2017; Miles ve Huberman, 1994; Cronbach,

1951). Kodlamada elde edilen uyuşum yüzdeleri birinci soru için 0...’dir. Bu sonuca göre uyuşum yüzdeleri %70’in üzeri için çalışma güvenilirliğine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Uzmanların görüşlerini bildirmeleri ile daha anlaşılır olma bakımından veya ilgili konu alanını daha iyi ölçmesi bakımından yeniden düzenlenerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Toplam 350 öğretmen uygulanan ölçekten elde edilen veriler paket programına girilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Verilerin faktör (temel bileşenler) analizine uygunluğunu saptamak amacıyla; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi, yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi, güvenilirliği tespit etmek amacıyla Cronbach’s Alpha ve güvenilirliğe kanıt olması amacıyla test tekrar test güvenilirliği temin edilmiştir (Cronbach, 1951). Maddelerin iç geçerliliği ve madde toplam korelasyonu değerlendirilmiştir.

Yukarıda yapılan işlemler ardından ortaya çıkan ölçek kullanılarak 350 öğretmenin katılımıyla elde edilen veriler, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak madde ve faktörlerin analizleri yapılmıştır.

$$MSA_j = \frac{\sum_{k \neq j} r_{jk}^2}{\sum_{k \neq j} r_{jk}^2 + \sum_{k \neq j} p_{jk}^2}$$

Deneme uygulamasına ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla kırk iki maddeden oluşan taslak bir ölçek geliştirilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) *açıklayıcı faktör analizi* ve (ii) *doğrulamalı faktör analizi* olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçeğin açıklayıcı faktör analizi çalışmasında öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olduğuna KMO ve Bartlett Testi sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser-Meyer -Olkin=.92 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, ölçeğin çok faktörlü yapıda olduğu düşüncesinden dolayı çalışmanın faktör analizinde dik eksen döndürme tekniklerinden Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton,

1997; Stevens, 1996). Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde kırk iki maddeyle başlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri 1’den büyük altı alt ölçek oluşmuştur. Tablo 2’de sunulduğu üzere, ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 20.31 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 60.57 ve alt ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.32 ile 0.84 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda binişik maddeler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 5.,16., 23., 25. ve 34. maddeler çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin tespit edilebilmesi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda, korelasyon katsayısı .30’un altında olan 6., 7., 8. ve 9. maddeler analizden çıkarılmıştır. Tekrar faktör analizi yapılmış ve son olarak Tablo 2’deki değerler elde edilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Alt Ölçekler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Madde No	Yük	Yük	Yük	Yük	Yük	Yük
M30	0,76	-	-	-	-	-
M32	0,76	-	-	-	-	-
M33	0,75	-	-	-	-	-
M28	0,72	-	-	-	-	-
M29	0,71	-	-	-	-	-
M27	0,65	-	-	-	-	-
M24	0,63	-	-	-	-	-
M38	0,52	-	-	-	-	-
M26	0,35	-	-	-	-	-
M2	-	0,84	-	-	-	-
M3	-	0,82	-	-	-	-
M4	-	0,80	-	-	-	-
M1	-	0,77	-	-	-	-
M36	-	-	0,78	-	-	-
M37	-	-	0,72	-	-	-
M31	-	-	0,44	-	-	-
M35	-	-	0,40	-	-	-
M42	-	-	0,39	-	-	-
M20	-	-	-	0,79	-	-
M18	-	-	-	0,78	-	-
M21	-	-	-	0,76	-	-
M19	-	-	-	0,71	-	-
M17	-	-	-	0,67	-	-
M41	-	-	-	0,44	-	-
M10	-	-	-	-	0,67	-
M12	-	-	-	0,30	0,65	-
M13	0,39	-	-	-	0,56	-
M11	-	-	-	-	0,56	-
M14	0,43	-	-	-	0,55	-
M15	-	-	-	-	0,32	-
M40	-	-	-	-	-	0,74
M22	-	-	0,34	-	-	0,48
M39	-	-	-	-	-	0,47
Öz değer	12.022	2.325	1.734	1.635	1.201	1.041
Açıklanan varyans	36.429	7.045	5.254	4.954	3.640	3.155

Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Tablo 3’te ölçeğe ilişkin alt ölçeklere ait madde sayıları ve üç farklı veri setinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.53 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.3. Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha <i>n</i>=355
Faktör 1	9	.91
Faktör 2	4	.82
Faktör 3	5	.78
Faktör 4	6	.87
Faktör 5	6	.76
Faktör 6	3	.53

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.1 Alt Ölçeklerin n , X ve SS Değerleri

Alt Ölçekler	n	X	SS
Faktör 1	355	4.6	.42
Faktör 2	355	4.6	.50
Faktör 3	355	4.2	.57
Faktör 4	355	4.4	.50
Faktör 5	355	4.3	.45
Faktör 6	355	4.0	.62

Tabloda görüleceği üzere, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 4.0 ile 4.6 arasında değişmektedir. Öğretmenler *Faktör 1*, *Faktör 2*, *Faktör 3*, *Faktör 4*, *Faktör 5* ve *Faktör 6* alt ölçeklerinde hissettikleri farklı sınıf yönetimi ve materyal kullanımı görüşlerini birbirine yakın bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler görüşlerini en yüksek ortalama ile *Faktör 1* ve *Faktör 2* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *Faktör 6* alt ölçeğinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 5'te öğretmenlerin ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2 Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Faktör 1	Erkek	270	4.6	.41	2.31	.02
	Kadın	85	4.5	.45		
Faktör 2	Erkek	270	4.5	.50	-3.64	.71
	Kadın	85	4.6	.49		
Faktör 3	Erkek	270	4.2	.55	- .13	.89
	Kadın	85	4.2	.62		
Faktör 4	Erkek	270	4.4	.49	1.95	.05
	Kadın	85	4.3	.55		
Faktör 5	Erkek	270	4.4	.44	1.93	.05
	Kadın	85	4.3	.46		
Faktör 6	Erkek	270	4.0	.62	.27	.78
	Kadın	85	4.0	.61		
SD=353						

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri *Faktör 1*, *Faktör 2* ve *Faktör 6* alt ölçeklerinde öğretmenlerin

cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *Faktör 1* alt ölçeğinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p<.05$].

Tablo 6’da öğretmenlerin ölçek puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3 Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Faktör 1	Sınıf Öğrt.	55	4.7	.37	G. Arası	1.43	6	.24	1.3	.24
	Türkçe/Edebiyat	27	4.7	.44	G. İçi	62.40	348	.17		
	Sosyal Bilimler	38	4.6	.39	Toplam	63.83	354			
	Matematik	52	4.5	.42						
	Fen Bilimleri	21	4.5	.45						
	İngilizce	76	4.5	.46						
	Diğer	86	4.6	.40						
	Toplam	355	4.6	.42						
Faktör 2	Sınıf Öğrt.	55	4.6	.49	G. Arası	2.2	6	.38	1.5	.17
	Türkçe/Edebiyat	27	4.6	.50	G. İçi	87.7	348	.25		
	Sosyal Bilimler	38	4.5	.50	Toplam	89.9	354			
	Matematik	52	4.4	.58						
	Fen Bilimleri	21	4.4	.56						
	İngilizce	76	4.6	.48						
	Diğer	86	4.6	.44						
	Toplam	355	4.6	.50						
Faktör 3	Sınıf Öğrt.	55	4.5	.46	G. Arası	7.1	6	1.19	3.8	.001
	Türkçe/Edebiyat	27	4.3	.56	G. İçi	109.1	348	.31		
	Sosyal Bilimler	38	4.3	.49	Toplam	116.2	354			
	Matematik	52	4.1	.55						
	Fen Bilimleri	21	4.2	.58						
	İngilizce	76	4.0	.66						
	Diğer	86	4.2	.53						
	Toplam	355	4.2	.57						
Faktör 4	Sınıf Öğrt.	55	4.5	.44	G. Arası	2	6	.33	1.2	.26
	Türkçe/Edebiyat	27	4.5	.52	G. İçi	90	348	.25		
	Sosyal Bilimler	38	4.4	.47	Toplam	92	354			
	Matematik	52	4.3	.58						
	Fen Bilimleri	21	4.4	.55						
	İngilizce	76	4.3	.50						
	Diğer	86	4.4	.50						
	Toplam	355	4.4	.50						
Faktör 5	Sınıf Öğrt.	55	4.4	.49	G. Arası	.80	6	.13	.65	.68
	Türkçe/Edebiyat	27	4.4	.50	G. İçi	71.1	348	.20		
	Sosyal Bilimler	38	4.4	.40	Toplam	71.9	354			
	Matematik	52	4.3	.38						
	Fen Bilimleri	21	4.3	.50						
	İngilizce	76	4.3	.46						
	Diğer	86	4.3	.43						
	Toplam	355	4.3	.45						

Alt Ölçek	Branş	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Faktör 6	Sınıf Öğrt.	55	4.0	.55	G. Arası	.64	6	.10	.27	.94
	Türkçe/Edebiyat	27	4.0	.63	G. İçi	136.9	348	.39		
	Sosyal Bilimler	38	3.9	.65	Toplam	137.54	354			
	Matematik	52	4.0	.55						
	Fen Bilimleri	21	4.0	.53						
	İngilizce	76	4.0	.68						
	Diğer	86	3.9	.65						
	Toplam	355	4.0	.62						

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri *Faktör 1*, *Faktör 2*, *Faktör 4*, *Faktör 5* ve *Faktör 6* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *Faktör 3* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=3.80$; $p<.05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *Faktör 3 baskısı* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tukey testinin tercih edilmesinin nedeni testin Alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Faktör 3 puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda, *Sınıf Öğretmenleri* ile *Matematik Öğretmenleri* ve *Sınıf Öğretmenleri* ile *İngilizce Öğretmenleri* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 7'de öğretmenlerin ölçek puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4 Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Düzeyi	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Faktör 1	Ön lisans	3	4.5	.61	G. Arası	.06	2	.03	.17	.83
	Lisans	276	4.6	.43	G. İçi	63.74	352	.18		
	Lisansüstü	76	4.5	.39	Toplam	63.8	354			
	Toplam	355	4.6	.42						
Faktör 2	Ön lisans	3	4.5	.52	G. Arası	.8	2	.40	1.59	.20
	Lisans	276	4.6	.48	G. İçi	89.1	352	.25		
	Lisansüstü	76	4.5	.55	Toplam	89.9	354			
	Toplam	355	4.5	.50						
Faktör 3	Ön lisans	3	3.6	.46	G. Arası	2.	2	1.08	3.35	.03
	Lisans	276	4.3	.57	G. İçi	114.0	352	.32		
	Lisansüstü	76	4.1	.53	Toplam	116.2	354			
	Toplam	355	4.2	.57						
Faktör 4	Ön lisans	3	4.3	.91	G. Arası	1.1	2	.56	2.18	.11
	Lisans	276	4.4	.47	G. İçi	90.8	352	.25		
	Lisansüstü	76	4.3	.60	Toplam	91.9	354			
	Toplam	355	4.4	.50						
Faktör 5	Ön lisans	3	4.5	.60	G. Arası	.04	2	.02	.10	.89
	Lisans	276	4.3	.44	G. İçi	71.86	352	.20		
	Lisansüstü	76	4.3	.47	Toplam	71.9	354			
	Toplam	355	4.3	.45						
Faktör 6	Ön lisans	3	3.0	1.20	G. Arası	5.1	2	2.5	6.7	.001
	Lisans	276	4.0	.61	G. İçi	132.4	352	.37		
	Lisansüstü	76	3.9	.58	Toplam	137.5	354			
	Toplam	355	4.0	.62						

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri *Faktör 1*, *Faktör 2*, *Faktör 4* ve *Faktör 5* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *Faktör 3* [$F=1.08$; $p < .05$] ve *Faktör 6* [$F=6.7$; $p < .05$] alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *Faktör 3* ve *Faktör 6* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin Alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Faktör 3 ev Faktör 6 puanlarının *eğitim düzeyi* değişkenine göre hangi alt gruplar

arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, *ön lisans* ile *lisans* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 8’de öğretmenlerin ölçek puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5 Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Türü	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Faktör 1	Devlet	45	4.6	.41	G. Arası	.02	2	.01	.07	.92
	Özel	304	4.6	.42	G. İçi	63.8	352	.18		
	Vakıf	6	4.6	.37	Toplam	63.82	354			
	Toplam	355	4.6	.42						
Faktör 2	Devlet	45	4.6	.50	G. Arası	.91	2	.45	1.8	.16
	Özel	304	4.6	.50	G. İçi	89.05	352	.25		
	Vakıf	6	4.2	.45	Toplam	89.96	354			
	Toplam	355	4.6	.50						
Faktör 3	Devlet	45	4.2	.53	G. Arası	.03	2	.01	.05	.94
	Özel	304	4.2	.57	G. İçi	116.22	352	.33		
	Vakıf	6	4.3	.79	Toplam	116.25	354			
	Toplam	355	4.2	.57						
Faktör 4	Devlet	45	4.3	.53	G. Arası	.19	2	.09	.37	.68
	Özel	304	4.4	.50	G. İçi	91.79	352	.261		
	Vakıf	6	4.4	.62	Toplam	91.98	354			
	Toplam	355	4.4	.50						
Faktör 5	Devlet	45	4.3	.41	G. Arası	.18	2	.09	.46	.62
	Özel	304	4.3	.45	G. İçi	71.73	352	.20		
	Vakıf	6	4.2	.49	Toplam	71.91	354			
	Toplam	355	4.3	.45						
Faktör 6	Devlet	45	3.9	.59	G. Arası	1.15	2	.57	1.48	.22
	Özel	304	4.0	.62	G. İçi	136.39	352	.38		
	Vakıf	6	3.6	.51	Toplam	137.54	354			
	Toplam	355	4.0	.62						

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri *Faktör 1*, *Faktör 2*, *Faktör 3*, *Faktör 4*, *Faktör 5* ve *Faktör 6* alt ölçeklerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 9’da öğretmenlerin ölçek puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6 Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Faktör 1	1-5 yıl	35	4.6	.39	G. Arası	.02	4	.007	.04	.99
	6-10 yıl	102	4.6	.45	G. İçi	63.80	350	.18		
	11-15 yıl	90	4.5	.44	Toplam	63.82	354			
	16-20 yıl	56	4.6	.40						
	+21 yıl	72	4.6	.39						
	Toplam	355	4.6	.42						
Faktör 2	1-5 yıl	35	4.4	.51	G. Arası	1.72	4	.42	1.7	.15
	6-10 yıl	102	4.6	.45	G. İçi	88.25	350	.25		
	11-15 yıl	90	4.5	.58	Toplam	89.97	354			
	16-20 yıl	56	4.6	.47						
	+21 yıl	72	4.6	.46						
	Toplam	355	4.5	.50412						
Faktör 3	1-5 yıl	35	4.2	.52	G. Arası	1.8	4	.46	1.4	.22
	6-10 yıl	102	4.3	.60	G. İçi	114.4	350	.32		
	11-15 yıl	90	4.1	.60	Toplam	116.2	354			
	16-20 yıl	56	4.2	.50						
	+21 yıl	72	4.3	.53						
	Toplam	355	4.2	.57						
Faktör 4	1-5 yıl	35	4.4	.47	G. Arası	.36	4	.09	.34	.84
	6-10 yıl	102	4.4	.50	G. İçi	91.62	350	.26		
	11-15 yıl	90	4.4	.50	Toplam	91.98	354			
	16-20 yıl	56	4.4	.55						
	+21 yıl	72	4.4	.51						
	Toplam	355	4.4	.50						
Faktör 5	1-5 yıl	35	4.3	.44	G. Arası	.20	4	.05	.24	.91
	6-10 yıl	102	4.3	.44	G. İçi	71.71	350	.20		
	11-15 yıl	90	4.3	.47	Toplam	71.91	354			
	16-20 yıl	56	4.4	.40						
	+21 yıl	72	4.3	.44						
	Toplam	355	4.3	.45						
Faktör 6	1-5 yıl	35	4.1	.48	G. Arası	2.2	4	.55	1.4	.22
	6-10 yıl	102	4.0	.59	G. İçi	135.3	350	.38		
	11-15 yıl	90	3.9	.68	Toplam	137.5	354			
	16-20 yıl	56	4.1	.66						
	+21 yıl	72	4.0	.60						
	Toplam	355	4.0	.62						

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri *Faktör 1*, *Faktör 2*, *Faktör 4* ve *Faktör 5* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Türkiye genelinde öğretmenlerin, sınıf yönetiminde öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin görüşlerini öğrenmek bu konuda hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Öğrenme, temel işlevi farklı kavramları farklı kombinasyonlarla anlamaya çalışmak olan insan beyninin deneyimleme, öğretme, araştırma ve çalışma teknikleri kullanma yoluyla bilgi veya becerinin kazanılmasıdır. Kazanılması istenen bilgi ve becerinin daha anlaşılır ve kolay öğrenilebilir halde öğrenciye sunulması öğrenci başarısını etkileyen bir unsur olmakla beraber aynı zamanda günümüz teknoloji gelişim fırsatları ile bu amaçla kullanılacak zengin alternatif yöntem seçenekleri karşımıza çıkmaktadır.

. Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve düzenlenmesi, etkili sınıf yönetimi olan bir sınıfta eğitim planlı ve düzenli olarak sağlanır ve bu doğrultuda amaçlı etkinlikler yapılır. Sınıfta verimli ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamını sağlanması ve bu doğrultuda hedeflenen amaçlara ulaşılması öğretmenlerinin en önemli görevleri arasındadır.

Bu yöntemlerin sınıf içerisinde aktif olarak kullanılması sınıf yönetimi konusunda nasıl bir süreç oluşturur ve burada öğretmenin tercihleri neler olabilir sorularından yola çıkarak amacı sınıf yönetiminde materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi olan bu çalışma öğrencinin başarısında, okulun fiziksel niteliklerinin yanı sıra öğrencinin içinde bulunduğu yetiştirilme şartları, ailesinin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı, müfredatın içeriği, öğretmenin özellikleri ve benimsediği yaklaşım gibi faktörlerin etkili olduğu görmekle beraber özellikle 20. yüzyılın başından itibaren daha sistematik hale gelen eğitim – öğretim süreçlerinde, sınıf yönetimi ve öğrenmeyi sağlayan faktörler arasında öğrenme materyallerinin nitelik ve niceliklerinin de ön planda yer aldığı, müzik, resim, sanat öğretimi, tıbbi bilimlerin öğretimi, matematik, gibi temel bilimlerin öğretiminde kullanılan materyallerin, öğrencinin başarısını etkileyen bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğrenme materyalleri önceleri, kitap ve benzeri materyaller olarak sınıflandırılırken, özellikle bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sonrasında hem öğretmenin hem de öğrencinin hazırlayabileceği görsel – işitsel materyallerin yanı sıra hali hazırda olan film, belgesel, animasyon kullanımının da eklenmesiyle sınıf yönetiminde, öğretmenlerin kültür yapıları, öğrencilerin aile yapıları ve okul binasının özelliklerine ilave olarak materyal kullanımlarının

öğrencinin ilgisini, başarısını, öğrenilen konuların somutlaştırılmasını ve araştırma motivasyonunu artırıp artırmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Alanyazındaki çalışmalar, sınıf yönetiminde kullanılan materyallerin öğrencinin başarısını etkileyip etkilemediğini sorgulamakla beraber yabancı dil ve matematik öğretiminde materyal kullanımı ile ilgili çalışmalar vardır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı döneminde Antalya genelinde, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel devlet okullarının çalışmakta olan tüm öğretmenleri oluşturmaktadır. Antalya örneğinde, Antalya’da ortaöğretimde görev alan öğretmenler arasında rastgele seçilmiş 355 kişi arasında yapılmış anket çalışması ile öğretmenlerin materyaller hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerdir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından üç uzman ile görüşülerek geliştirilen 50 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır.

Sınıf içerisinde yapılacak eğitim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini etkin bir şekilde yürütürken kullanılacak materyallerin öğrenci düzeyine uygunluk, sınıf yönetimini destekleme, konuyu basitleştirme, öğrenciyi merkeze alma, öğretilmesi planlanan konu ile içerik uyumu ve öğrenmeyi kolaylaştırma gibi alt faktörlerin yer aldığı bu çalışmada öğretmenlerin materyallerin öğrenci düzeyine uygunluk ve sınıf yönetimini destekleme özelliklerini içermesini daha çok önemsediklerini görmekteyiz.

Yapılandırmacı öğrenme teorisine göre, öğrenciler bilgiyi aktif olarak inşa ederken materyaller, öğrenme sürecinde öğrencilere somut deneyimler ve örnekler sunarak birden çok duyuyu aynı anda kullanarak bilgiyi anlamlandırmalarına ve kalıcı hale getirmelerine yardımcı olur. Türkiye’deki eğitimde, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, materyallerin daha etkin kullanılması ile mümkündür. Sınıf içinde çeşitli materyallerin kullanılması, farklı zekâ türlerine hitap eder ve her öğrencinin öğrenme potansiyelini maksimize eder.

Özellikle değişen günlük yaşam beklentileri ve kitle iletişim araçlarının çocukların davranışsal özelliklerine ve ihtiyaçlarına etkisi olduğu ve bunun doğrudan sınıflara yansıdığı kabul edilmektedir (Ercoşkun, 2011). Öğrenci düzeyine uygun olmayan materyal seçimi öğrenmeyi kolaylaştırmak yerine tam tersi dersin verimsiz geçmesi ve öğretilmesi planlanan kazanımlardan uzaklaşması anlamına gelmektedir. Öğrenci düzeyinin altında seçilen bir materyal zaten keşfedilmiş olanı tekrar yeni gibi öğrenciye sunmak öğrencinin yeteri kadar dikkatini çekmeyecek ve gereken öğrenme motivasyonunu sağlamayacaktır yine öğrenci düzeyinin üzerinde seçilen bir materyal ise öğrencinin var olan bilgi ve beceri alt yapısıyla

anlamlandıramayacak zor geldiği içinde kısa sürede ilgilerinin dağılması ve öğrenme motivasyonlarının etkilenmesi ile konuyu anlamaları güçleşecektir. Her iki durumda da derse olan ilgisi azalan öğrencinin istenmeyen sınıf içi davranışlarda bulunması sınıf yönetimi konusunda öğretmeni zorlayıcı bir ortam oluşmasına sebep olacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin materyallerin öğrenci düzeyine uyumluluk ve sınıf yönetimini destekleme özelliklerini içermesini önemsemeleri öğrenci başarısında oldukça etkili olmaktadır.

Materyallerin öğrenci düzeyine uygunluğunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok önemserken sınıf yönetimini desteklemesini de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok önemsedğini görmekle beraber aralarındaki farkın oldukça az olması her iki grupta da bu faktörlerin öğrenci başarısını arttırmak için sağlanması gereken koşullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Materyal kullanımı alt faktörlere de bağlı olarak kazanımların doğru ve kalıcı şekilde edindirilmesinde önemli rol oynamakta ancak uygun materyal seçimi yapılmadığında da sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve bunun farkında olan öğretmenler ise bazen hiç materyal kullanmayı tercih etmeden öğrenci merkezli yaklaşım yerine öğretmenin sınıfta mutlak hakimiyet kurduğu öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımı tercih etmekte kendileri aktif ve bilgiyi aktaran konumda iken öğrenci ise bilgiyi doğrudan edinen pasif bir konumda kalmaktadır. Fakat günümüzde gelişen bilgi paylaşım hızı ve teknoloji düşünülürse ne yazık ki bu yaklaşımın öğrencinin ilgisini daha az çektiği motivasyon konusunda ise yetersiz kaldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre yanıtlarını değerlendirdiğimizde sınıf öğretmenleri kullanılacak materyallerin öğretilecek konuyu kolaylaştırmasını diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla önemsemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları öğrenci gruplarının yaş ortalamasının küçük olması ve buna bağlı olarak öğrencilerin somut düşünme döneminden henüz soyut düşünme dönemine geçmedikleri göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısını arttırmak için konuyu basitleştiren sade anlaşılır hedefe yönelik ve öğrencilerin tüm duyularını kullanarak öğrenmelerine olanak sağlayan materyalleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha çok ihtiyaç duymaları ve tercih etmeleri doğal sürecin bir parçasıdır.

Öğretmenlerin doğru materyalleri kullanarak etkin sınıf yönetimi ile sınıflarını başarıya taşımaları için öğretecekleri konunun detaylarına hakim olmaları ve bu bağlamda ders içerikleriyle uyumlu materyal kullanabilmeleri ve dahi üretebilmeleri için çalıştıkları öğrenci grubunun yaş ve akademik özelliklerini iyi tanımalı öğrenci düzeyine uygun dolayısıyla da sınıf yönetimine destek, öğrenciyi merkeze alan öğrenmeyi ve konuyu

basitleştiren açık net hedefe yönelik materyal kullanımı için öğretim programlarında bulunan ders içerisinde kullanılacak araç ve gereç kısımlarının ayrıca bir kılavuz haline getirilmesi rehber ve psikolojik danışmanlar ile iş birliği yapılarak öğrencilerin her seviyeye göre gelişim özelliklerinin eklendiği bir bölümünde yer aldığı öğretmen dijital kitapçıkları yapılabilir

Yine bu bağlamda çevrimiçi bilgilendirme toplantıları yapılabilir

Bu iş için çeşitli branşların yer aldığı öğretmen eğitimleri verebilecek yetkinlikte beyin grupları oluşturulabilir



KAYNAKÇA

- Ahmad, A., Ismail, M., & Halima Khanum, H. (2021). Towards making effective classroom management: Investigating the impacts of lesson plans. *International Journal for Asian Contemporary Research (IJACR)*, 1, 6-12.
- Ahmad, I., Rauf, M., Zeb, A., Rehman, S., Khan, W., Rashid, A., & Ali, F. (2012). Teachers' perceptions of classroom management, problems and its solutions: Case of government secondary schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 173-181.
- Akman, Ö., & Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konular içerisinde yer alan aile kavramının incelenmesi: bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim F. Dergisi*, 6(2)247-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/24152/256294>
- Akman, Ö., & Koçoğlu, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal B. Dergisi*, 7(25), 290-311 https://www.ijoess.com/Makaleler/846941733_17.%20290-311%20%C3%B6zkan%20akman.pdf
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 9-20.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2016). Eğitim örgütlerinde kuşaklar arası çatışma: Nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları. *Ahi Evran Ü. Kırşehir Eğitim F. Dergisi*, 17(1), 263-282.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 483-499.
- Ayeni, A.J.(2017). Teachers' classroom management and quality assurance of students' learning outcomes in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *J. of Social and Administrative Sciences*, 4(2), 166-180 . <https://journals.econsciences.com/index.php/JSAS/article/view/1312>
- Aytac, P., Demirbas-Celik, N., & Kiracioglu, D. (2019). Effectiveness of family involvement activities in pre-school education. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(3), 131-137. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v9i3.4489>

- Aytaç, I. A., Araujo, A. B., Johannes, C. B., Kleinman, K. P., & McKinlay, J. B. (2000). Socioeconomic factors and incidence of erectile dysfunction: findings of the longitudinal Massachusetts Male Aging Study. *Social Science & Medicine*, 51(5), 771 - 778.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05).
- Aziz, H. (2001). *İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısında aile faktörü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Bada, D., & Olusegun, S. (2015). *Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning*. 5(6), 66-70. <https://www.iosrjournals.org/eb87fdf44290b29a/1?cbl=60941&pq-origsite=gscholar>
- Bagley, W. C. (1910). An experiment on methods of teaching zoology. *Journal of Educational Psychology*, 1(6), 321-332. <https://www.proquest.com/openview/25a73082b6d82289eb87fdf44290b29a/1?cbl=60941&pq-origsite=gscholar>
- Baharudin, R., & Luster, T. (1998). Factors related to the quality of the home environment and children's achievement. *Journal of family issues*, 19(4), 375-403.
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. PEGEM Yayınları Ankara.
- Balmores, N. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administration in journal articles, 1965-1987: A content analysis study*. University of Cincinnati.
- Basaran, F. (1993). Üniversite eğitim süresi içinde öğrencilerin değer tercih sıralamalarında değişme [Changes in value preferences of students during University Education]. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 7, 49-58.
- Başar, H. (1981). *Okul Yöneticisinin Denetim Görevi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Başar, H. (1988). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2006) *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., C.Geyik ve Ö.F.Vural (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619 - 4645. <https://doi.org/10.26466/opus.903870>

- Berliner, D. C. (1988). Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. *Equity & Excellence*, 24(2), 4-19.
- Berliner, D. C., & Ward, B. A. (1974). *Proposal for phase III beginning teacher e study*. Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Biddle, B., & Berliner, D. C. (2002). Unequal school. *Educational Leadership*, 59(8), 48-59.
<https://drbrownisu.pbworks.com/f/Unequal+School+Funding.pdf>
- Bingham, T. and Marcia, C. (2010). *The New Social Learning*, 2nd Edition Association for Talent Development ISBN: 9781607282877
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies (Elektronik)* 12(18) 121-138
<https://trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpZMk5UZ3hNUT09>.
- Börekçi, M. (2000). Düşünce dil kültür eğitim ilişkisi bağlamında yabancı dille eğitim. *Atatürk Ün. K.K.E.F. Dergisi Dil Bilimi ve Dil Öğretimi*, 4, 204-218.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/page/2915>
- Bursalioğlu, F. (2010). *Örüntü ve süsleme etkinliklerinin analizle öğretim yöntemiyle öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarıları üzerine etkisi*.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bursalioğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 356-373.
- Chen, Stacey H., Yen-Chien C. and Jin-Tan, L. (2019). The impact of family composition on educational achievement. *Journal of Human Resources*, 54 (1) 122-170; DOI: <https://doi.org/10.3368/jhr.54.1.0915.7401R1>
- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-175.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01320076>
- Cotton, W. J. (1952). *A study of locally developed written professional curriculum materials*, (Doctor's Thesis. Teacher College Columbia University).

- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation *Educational Psychology Review*,13, 157-176.
<https://link.springer.com/article/10.1023/a:1009009219144>
- Cronbach, L.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf02310555>
- Culbertson, J.A. (1988). c 3-26). New York, N.Y.: Longman, INC.
- Cüceloğlu, D. (2016). Geliştiren anne-baba. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan insana. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T., Tabak, H., & Tabak, B. Y. (2019). Eğitim sisteminde sınıf büyüklüğünün planlama açısından değerlendirmesi:Ankara örneği. *Gazi Ü. Gazi Eğitim F. D.*,39(3), 158 -1599
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimi Anabilim dalı.
- Çınar, D. and Bayraktar, Ş. (2014). Evaluation of the effects of argumentation based science teaching on 5th grade students' conceptual understanding of the subjects related to "matter and change". *Int. J. of Education in Mathematics, Science and Technology* 2(1), 49-77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066371.pdf>
- Demirtaş, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12)111-125.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1194563>
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39 (10),471-485.<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146813803901038?icid=int.sj-abstract.similar-articles.1>
- Doll, S. C., Passow, Harry, A. and Corey, S. M. (1953). *A Curriculum Improvement*. NewYork. Teacher College Columbia University
- Dönmez, O. (2011). New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education. *Turkish Online J. of Distance Education*, 12(1), 226- 231.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16903/176242>
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Ü. S. B. E. Dergisi* (10).1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23504/250420>

- Duncan, G. J., Morris, P. A., & Rodrigues, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Developmental psychology*, 47(5), 1263.
- Durkheim, E., & Baehr, P. (1979). Durkheim's Review of Georg Simmel' s Philosophie des Geldes. *Social Research*, 46(2), 321–328.<https://www.jstor.org/stable/40970779>
- Elmacioğlu, T.(1998). Başarıda Aile Faktörü. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-259.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26116/275136>
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of the 21st century into 4 language skills in EFL classes.*Int. J. of Education and Research*, 7(11), 113-124. <https://www.ijern.com/journal/2019/November-2019/09.pdf>
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler.*Sakarya Ü. Eğitim F. D.*, (14), 33-46.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133881>
- Ergun, M. (1999) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ocak Yayınları.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, S. B. Enstitüsü).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları 4.
- Evertson, C. M., & Weade, R. (1989). Classroom management and teaching style: Instructional stability and variability in two junior high English classrooms. *The Elementary School J.*,89(3),379-393.<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461581>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461354>
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayınevi.
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*
<https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/27556>

- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management—Apathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *The Elementary School J.*, 110(1), 63-80. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/598843>
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational leadership*, 59(6), 56-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ640981>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of dyslexia*, 37, 19 – 35. <http://www.jstor.com/stable/23769277>
- Gedik, İ. (2019). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili kavramsal değişim ve kalıcılık süreçlerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Ü. Fen B. Enstitüsü).
- Güven, Deniz Ezgi & Cevher, N.(2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Ü. Eğitim F. D.*, 18(18), 71-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114757>
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them?, *Applied Measurement in Education*, 29:4, 245-249. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08957347.2016.1209207?casa_token=kBMX-IpfMZkAAAAA%3AeiwnhcoSgvm0RsU8VQrpl2RzQF-jbdR1bjUIhwdFKIZ4hnaGVBFRS4DCqLwDPpbD7oIzpKFrHLIIZg
- Gertel, S. J., McCarty, P., & Schoff, L. (2004). High performance schools equals high performing students. *Educational Facility Planner*, 39(3), 20-2. https://audioenhancement.com/wp-content/uploads/2018/06/Gertel-and-McCarty-CEFPI_Nov2004.pdf
- Goldwyn, S. (2008) Educational administration: Theory, research, and practice, *Journal of Educational Administration*, 46(1)123-127.
- Gökalp, Z. (1992). *Social and Cultural Foundations of Education*.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim F. Dergisi*, (11), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787151>
- Güçray, S., & Çam, S. (2002). Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Çukurova Ü. Sosyal B. Enstitüsü Dergisi* 10(10). <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59707>

- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Gazi Üniversitesi/Eğitim B. Enstitüsü/İlköğretim Ana B. D.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 691-708.
- Güney, Ahmet (2009). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Ü, S. B. Enstitüsü).
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve Kültür*. Remzi Kitabevi.
- Hamilton, D. (2009). Patents: a neglected source in the history of education. *History of Education*, 38(2), 303-310.
- Hamilton, Jean Frances (1950). A Study of Textbook Material in the Field of Arithmetic. Iowa City: State University of Iowa, 288 (Doctor's thesis)
- Harsch, G. (1987). The efficiency of simulation games in science education: An empirical study. *International Journal of Science Education*, 9(1), 23-36.
- Hickey, D. T., & Schafer, N. J. (2013). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 291-318). Routledge.
- Hidi, S. (2000). An interesting researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In *Intrinsic And Extrinsic Motivation*, 309-339. Academic Press.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hyvönen, P. (2008). Teachers' perceptions of boys' and girls' shared activities in the school context: towards a theory of collaborative play. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 391-409. <https://doi.org/10.3176/tr.2008.4.04>
- Ibrahim, M. H. A. R. (2016). Classroom management: The effectiveness of teacher's roles. *Education and Linguistics Research*, 2(1), 69-84.
- İnel Ekici, D. (2018). Development of pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs through an online community of practice. *Asia Pacific Education Review*, 19, 27-40.
- Isuku, E. J. (2018). Challenges and prospects of ICT facilities in improving access to the open distance learning programme of African universities: Research evidence from Nigeria. *US-China Education Review A*, 8(6), 259-266.

- Isuku, E. J. (2018). Classroom Management and Problems Associated with it. In Olusegun Kolawole and Bashiru Lawal (Eds) *A Handbook of Teaching Practice*. Faculty of Education, University of Ibadan.
- Johler, M., Krumsvik, R. J., Bugge, H. E., & Helgevold, N. (2022, April). Teachers' perceptions of their role and classroom management practices in a technology rich primary school classroom. *In Frontiers in Education* 7, 841385. Frontiers Media SA.
- Kardeş- Alparslan G. A. (2016). Davranış-mekân uyumu: Bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordances) incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi).
- Kazancı-Tınmaz, A. (2020). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keedy, J. L. (2005). Reconciling the theory and practice schism in educational administration through practitioner-developed theories in practice. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 134-153.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Kılıç, H. İ., & Gündüz, Y. (2021). Veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 313-327.
- Kozan, D., Emeksever, A., & Sezer, G. O. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189.
- Kör, H., Aksoy, H., & Erbay, H. (2014). Comparison of the proficiency level of the course materials (animations, videos, simulations, e-books) used in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 854-860.
- Kristanto, A., & Mariono, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17.
- Lackney, Jeffery A. (1999). *Why Optimal Learning Environments Matter*. <https://eric.ed.gov/?id=ED442261>
- Lampkin, Richard Henry(1949) Variability in Recognizing Scientific Inquiry. New York: Teachers College, Columbia University, 79 (Doctor's thesis)

- Landau, B. (2009). *Classroom management. In the International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 739-753). Boston, MA: Springer US.
- Lewry, Marion E(1947). A Writing Vocabulary for Grade I. *Elementary School Journal* 48: 88-90
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.
- Lyons, J.B. (2001). *Do School Facilities Really Impact a Child's Education?*
- Mallinson, G. G. (1967). *Programmed Learning Materials For The Blind*.
- Mallinson, George G.; Sturm, Harold E.; And Mallinson, Lois M.(1950).The Reading Difficulty of Textbooks in Junior High School Science. *School Review* 58: 536-40.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Malik, R. H., & Rizvi, A. A. (2018). Effect of Classroom Learning Environment on Students' Academic Achievement in Mathematics at Secondary Level. *Bulletin of Education and research*, 40(2), 207-218.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom management: Models, applications, and cases*. Pearson.
- Maslow, A. H. (1998). *Maslow on management*. John Wiley & Sons.
- McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V., & Zhang, J. (2013). Self-regulated learning and classroom management: Theory, research, and considerations for classroom practice. In *Handbook of classroom management* (pp. 233-262). Routledge.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in teacher education*, 24(4), 87-94
<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/01626620.2003.10463283>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569930190106>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Milrad, M. (1999). Designing An Interactive Learning Environment To Support Children's Understanding In Complex Domains. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1707-1709). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology*, 51(5), 599-610.
- Muhammad, G., Awan, S. N., Sheikh, S., Ali, H. A., Ahmed, B., Qambrani, I., & Khan, U. M. (2023). Students' Learning: Exploring the Role of Teacher Favoritism and Classroom Management. *Journal of Management Practices, Humanities and Social Sciences*, 7(5), 20-31.
- Muhammad, T. & Ismail, M. (2001). Violence against Children within the Family & in Schools. Committee on the Rights of the Child. September 28. OHCHR, Geneva: NGOs Coalition on Child Rights-Pakistan. No.2.
<https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/6003900>
- Mullen, C. A., Greenlee, B. J., & Bruner, D. Y. (2005). Exploring the theory-practice relationship in educational leadership curriculum through metaphor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 1-14.
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*.
- O'Hare, M. (1998). Classroom design for discussion-based teaching. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(4), 706-720.
- Okutan, M. (2012). *Classroom Management*. Pegem Yayınevi.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I., & Nupar, I. (2014). The intellectual identity of educational administration: views of Israeli academics. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 546-559. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijem-06-2013-0094/full/html?casa_token=YxYCsNPs2akAAAAA%3Ank4Gm209xFkWj1bWDhS6YN6TLL8qHsEONlcWa3sjXCSASv-LDmRestPp2K8FPrCR6wngXjXAZoEHtvzF_OjBFR_-_DbF88gsGujrU04_6EvFgOCqx

- Otto, H. J. and McDonald (1951). Learning Materials. *Review of Educational Research*, 21(3),
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1168257>
- Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi.
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 261-273.
- Özgül, O. (2012). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/6034/80865>
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626653>
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255–287.
<https://psycnet.apa.org/record/1992-07881-001>
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Piaget, J. (1968). *Le Structuralisme*.
- Pong, S. L., Dronkers, J., & Hampden-Thompson, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single-versus two-parent families. *Journal of marriage and family*, 65(3), 681-699.
- Priya, V., Srikumar, C., & Philips, J. A. (2016). The role of teachers' behaviour and strategies in managing a classroom environment. *Int. Journal of Social Science and Humanity*, 6(3), 208-215.
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152568.pdf>
- Read, J. A. (2000). Assessing vocabulary. Cambridge University Press. *Research*, 21(3), 220-226.
- Renninger, K. A., & Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58-69.
- Riaz, M. (2015). School physics teacher class management, laboratory practice, student engagement, critical thinking, cooperative learning and use of simulations effects on student performance (Doctoral dissertation, Dowling College).
- Roberts, D., & Ousey, K. (2004). Problem based learning: Developing the triggers. Experiences from a first wave site. *Nurse Education in Practice*, 4(3), 154-158.

- Roegman, R., & Woulfin, S. (2019). Got theory?: Reconceptualizing the nature of the theory-practice gap in K-12 educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(1), 2-20. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-01-2018-0002/full/pdf?casa_token=ckxm0Ffn_CkAAAAA%3A7AS3GVH8pPmqvoT9TYP-OijX-qh2wDYxpiWvEp9_FH262YdKp4ZQB48e5b3UFOAeIFNRqkrJlsu2It7zrlfEPV10rur0fOE43Td4USBMzp8offQE
- Sadoski, M. (1985). Commentary: The natural use of imagery in story comprehension and recall: replication and extension. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 658-667.
- Salman, U., & Sarı, İ. (2020). Beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler ve ailelerin bakış açısı ile sağlıklı ilgili fiziksel uygunluk karnesi: yeni bir uygulama. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 77-103.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach. *European J. of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Sartaj, R., Khan, S. M., Raza, M., & Riaz, W. (2022). Impacts Of Classroom Management In Language Learning: A Case Study of Online Classes During Covid-19. *Journal of Positive School Psychology*, 6(11), 635-654.
- Sarıtaç, S. (2019). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerinin sınıf içi pratiklerine ve sınıf yönetimi algılarına etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, İstanbul Aydın Ü. and Yıldız Teknik Ü).
- Sarıtaç, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 45-83). Nobel Yayınları.
- Sastry, N., & Pebley, A. R. (2010). Family and neighborhood sources of socioeconomic inequality in children's achievement. *Demography*, 47(3), 777-800.
- Şaşmaz Ören, F., & Ormancı, U. (2012). An application about pre-service teachers' development and use of worksheets and an evaluation of their opinions about the application. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 263-270.
- Seyfullahoğulları, A. (2014). İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf içi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 21-39.

- Sezgin, A. A. (2017). Traditional to digital literacy: The case of Turkey. *Media Watch*, 8(1), 89-99.
- Shavelson, R., & Dempsey-Atwood, N. (1976). Generalizability of measures of teaching behavior. *Review of Educational Research*, 46(4), 553-611.
- Shernoff, E. S., Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2003). Training in evidence-based interventions (ebis): What are school psychology programs teaching? *Journal of School Psychology*, 41(6), 467-483.
- Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Siklander, P., Kangas, J., Ruhalahti, S., & Korva, P. (2017). Exploring triggers for arousing interest in online learning. In *INTED2017 Proceedings* (pp. 9081-9089). IATED.
- Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70054>
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2023). *Sınıf Yönetimi*. PEGEM Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim Ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler Ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Thorne, S. L., & Lantolf, J. P. (2006). A linguistics of communicative activity. *Bilingual Education And Bilingualism*, 62, 170.
- Tan, O. S., Parsons, R. D., Hinson, S. L., & Sardo-Brown, D. (2003). Educational Psychology: A Practitioner–Research Approach (An Asian Edition). Singapore: Thompson Learning.
- Topdemir, S. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yüksek Lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üni).
- Toran, M., & Gençgel Akkuş, H. (2016). An evaluation of preschool teachers' classroom management skills: trnc sample. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 2041-2056.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.

- Turan, S. ve Şişman, M. (2012). İktidar ve İdeoloji Arasında Sıkışmış Bir Alan Olarak Eğitim Yönetimi, *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Turan, S.ve Mehmet Ş. (2013) Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(4) 504-514.
- Turhan, M. (1996). *Anayasal devlet*. Gündoğan Yayınları.
- Uluğ, F. (1993). Okulda başarı: etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri teknikleri. Remzi.
- Ural, A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-57.
- Ünsal Demir, S. *İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Wang, Yi-Husan (2020). Integrating games, e-books and art techniques to support project-based science learning. *Educational Technology & Society*, 23, 53- 67
- Weinstein, C. S. (1981). Classroom design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21(8), 12-19.
- Willerman, L., Horn, J. M., & Loehlin, J. C. (1977). The aptitude-achievement test distinction: A study of unrelated children reared together. *Behavior Genetics*, 7, 465-470.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). In HC Waxman and HJ. *Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom*.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yates, A. (1966). Grouping in education: a report sponsored by the Unesco Institute for Education, Hamburg. (No Title).
- Yılmaz, M. (2004). *İlköğretimde Anne Ve Baba Tutumlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi Hendek İlçesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Zubair, T., Ali, M. M., & Yazadani, F. (2024). Exploring Teachers' lived Experiences towards Students' Engagement in Classroom: A Qualitative Approach.

- Zubair, S. (2022). Learning to be 'glocal': Reflections on transgressive theories and transcultural flows in a Pakistani ELT classroom and curriculum. In *Transcultural Humanities in South Asia* (pp. 326-337). Routledge.
- Zubair, S. (2003). Women's Critical Literacies in a Pakistani Classroom. *Changing English*, 10(2), 163-173.



EKLER

EK – 1

		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Derste materyal kullanımı öğretmeyi kolaylaştırdığı için sınıf yönetimini olumlu etkiler.					
2	Derste materyal kullanımı öğrencinin dikkatini çekeceği için sınıf yönetimini kolaylaştırır.					
3	Derste materyal kullanımı öğrencinin dikkatini çekeceği için sınıf yönetimini kolaylaştırır.					
4	Derste materyal kullanımı ile zaman daha verimli kullanıldığı için sınıf yönetimini kolaylaştırır.					
5	Derste materyal kullanımı öğrenci odaklı olduğu için sınıf yönetimini olumlu etkiler.					
6	Derste materyal kullanımının bir boyutu da öğrencilere oyun oynatmaktır.					
7	Oyun oyn deratılanslerde sınıf yönetimi zorlaşır.					
8	Derslerde materyal kullanımı öğrencilerin davranış problemi çıkartmalarına neden olabilir.					
9	Sınıfın fiziksel yapısı uygun değilse materyal kullanımı sınıf yönetimini olumsuz etkiler.					
10	Klasik öğretim materyallerinden ise dijital materyaller kullanmak sınıf yönetimini olumlu etkiler.					
11	Konu içeriğiyle uyumlu materyal seçilmez ise sınıf yönetimi olumsuz etkilenir.					
12	İçerdiği her türlü görsel-işitsel-dokunsal öğeyi öğrenci çevresi ile ilişkilendirebilmelidir.					
13	İçerdiği her türlü görsel-işitsel-dokunsal öğeyi anlamlandırabilmelidir.					
14	Materyal öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel hazır bulunuşluğuna uygun olmalıdır.					
15	İçerik, seçilen öğretim tekniği ile uyumlu olmalıdır.					
16	Materyal kolay kullanılabilir olmalıdır					
17	İçeriği öğrencinin hayatıyla tutarlılık göstermelidir.					
18	Materyal öğrencide farklı bakış açıları geliştirmelidir.					
19	Materyal öğrenciye konuyu sorgulatmalıdır.					
20	Materyal öğrenciye uygulama imkânı sağlamalıdır.					

		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
21	Materyal öğrenciye araştırma yapma imkânı sağlamalıdır.					
22	Materyal öğrencinin kendi fikirlerini de güvenle kullanabileceği yapıda olmalıdır.					
23	Materyal basit, anlaşılabilir ve sade olmalıdır.					
24	Materyalde görsel özellikler yerinde ve önemli noktaları vurgu için kullanılmalıdır.					
25	Etkinliğin hedef ve amacına uygun olmalıdır.					
26	Materyalin güncel konuları içermesi etkilidir.					
27	Materyal dikkat çekici olmalıdır					
28	Materyal içindeki unsurlar bütünlük göstermelidir.					
29	Materyal içindeki unsurlar uyumlu olmalıdır.					
30	Kullanılan yazı açık, net ve kolay algılanabilir olmalıdır.					
31	Kullanılan renkler uyumlu olmalıdır.					
32	Kullanılan resim – çizim yaş özelliklerine uyumlu olmalıdır.					
33	Materyal, öğrencilerin pedagojik özellikleriyle uyumlu olmalıdır.					
34	Materyal, dersin tüm bilgilerini içermelidir.					
35	Materyal dersin önemli özet bilgilerini içermelidir.					
36	Materyal konuyu basitleştirmelidir.					
37	Materyal konuyu somutlaştırmalıdır.					
38	Materyal hedefe uygun bilgi içermelidir.					
39	Materyal fazla ayrıntılı olursa öğrencilerin hafızalarında anlamlı kodlama yapmaları güçleşir.					
40	üç boyutlu anlatımlar için dijital materyaller daha uygundur.					
41	Materyal çocuğun yaratıcılığını geliştirmesine teşvik edici olmalı ve buna imkân sağlamalıdır.					
42	Materyal ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar kalıcı olur.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hacer Sinem İNANÇ

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İstanbul Üniversitesi fen fakültesi matematik bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültesi eğitim yönetim teftiş
planma ve ekonomisi

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : kavram dershaneleri , bilfen eğitim kurumları

İNTİHAL RAPORU

Sinem_NAN_tez_1.docx

ORJİNALLİK RAPORU

%**3**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**3**

İNTERNET KAYNAKLARI

%

YAYINLAR

%**2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
2	oxfordre.com İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	openaccess.ogu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	ipcedu.org İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Ocean County College Öğrenci Ödevi	<% 1
8	etkinlik.adu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.slideserve.com İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.