

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIFI YÖNETEBİLME
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

HAZIRLAYAN
Serpil RECEPOĞLU

KASTAMONU- 2013

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIFI YÖNETEBİLME
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

HAZIRLAYAN
Serpil RECEPOĞLU

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

KASTAMONU- 2013

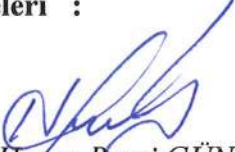
TEZ ONAY SAYFASI

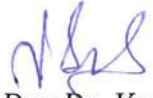
Serpil RECEPOĞLU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

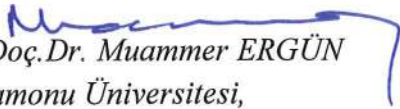
Danışman : Yrd.Doç.Dr. Muammer ERGÜN

Jüri Üyeleri :

İmza


Doç.Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü


Yrd.Doç.Dr. Veysi ERKEN
Kastamonu Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü


Yrd.Doç.Dr. Muammer ERGÜN
Kastamonu Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü


.../07/2013
Prof.Dr. Bilgin Ünal İBRET
Enstitü Müdürü

TÜRKÇE ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIFI YÖNETEBİLME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde analizleri, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Algılar arasındaki farklılıklar ise t testi ve One Way Anova ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarından yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları Kastamonu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından yüksektir.

Kastamonu – 2013, Sayfa: VII + 87

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Sınıf Yönetimi Becerileri

ABSTRACT

Master Thesis

PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT THE ABILITY OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu University

Institute For Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Muammer ERGÜN

This study aims to determine perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills. In this context, whether perceptions of social studies prospective teachers differ about the ability of classroom management skills according to gender, grade level, university of education was examined.

This research is a descriptive research in scanning model. The study group of research consists of 1. and 4. grade social studies prospective teachers studying at Social Studies Department of Education Faculties at Kastamonu University and Gaziosmanpaşa and Gazi University during the 2012-2013 academic year. In this research “Classroom Management Skills Scale”, developed by İlgar (2007), was used as a means of data collection. The data obtained from the study participants were analyzed using SPSS 13.0 statistical software package. Frequency and percentage analysis mean and standard deviation values were used in data analysis. The differences of between perceptions were analyzed by t test and one way anova.

As a result of the study, it was found that perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills are ‘good’ level. While perceptions of social studies prospective teachers about the ability of classroom management skills don’t indicate a meaningful difference according to gender, they indicate a meaningful difference according to grade level. Perceptions of fourth grade prospective teachers are higher than perceptions of the first grade prospective teachers. Social studies teachers' perceptions the ability of classroom management skills vary significantly according to the university they are studying. Perceptions of social studies prospective teachers studying at Gaziosmanpaşa University about the ability of classroom management skills are higher than perceptions of prospective teachers studying at Kastamonu University and Gazi University about the ability of classroom management skills.

Kastamonu - 2013, Page: VII +87

Key words: Social Studies, Prospective Teachers, Class Management Skills.

ÖNSÖZ

Sınıf yönetimi, hem tecrübeli öğretmenlerin hem de göreve yeni başlayan öğretmenlerin endişe duyduğu konulardan biridir. Öğrencinin başarısı ile sınıf yönetimi arasındaki güçlü ilişki göz önüne alındığında sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu sorumluluğun bilincinde olup sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeleri öğrencilerin geleceği için büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tezimin her aşamasında bana destek olan, teşvik edip yönlendiren, yoğun iş yükü arasında zaman ayıran, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, tez danışmanım Yar. Doç. Dr. Muammer Ergün'e her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmen adaylarına anketimi sabırla yanıtladıkları için teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca bu noktaya gelmemde katkısı olan tüm hocalarıma ve tezimi bitirmem için maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan, fedakârlığı yapan aileme teşekkürlerimi sunarım.

HAZİRAN- 2013

Serpil RECEPOĞLU

KASTAMONU

İÇİNDEKİLER

	sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
GRAFİKLER LİSTESİ	vii
GİRİŞ	1
BÖLÜM I	
1.1. Problem durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırmanın problem cümlesi	5
1.2.2. Araştırmanın alt problemleri	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.1. Yönetim	8
2.1.2. Eğitim Yönetimi	10
2.1.3. Okul Yönetimi	12
2.1.4. Sınıf Yönetimine Felsefi Yaklaşımlar	13
2.1.4.1. Sınıf Yönetimi	13
2.1.4.2. Öğretmenlerin Kullandığı Güç Kaynakları	17
2.1.5. Sınıf Yönetim Modelleri	18
2.1.5.1. Tepkisel	19
2.1.5.2. Önleyici	19
2.1.5.3. Gelişimsel	20
2.1.5.4. Bütünsel	20
2.1.6. Sınıf Yönetim Becerileri	21
2.1.7. Sınıf Yönetiminin Boyutları	22
2.1.7.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme	22
2.1.7.2. Plan - Program Etkinliklerinin Yönetimi	23
2.1.7.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler	25
2.1.7.4. İlişki Düzenlemeleri	26
2.1.7.5. Davranış Düzenlemeleri	27
2.1.8. Sınıf Yönetiminde Disiplin	28
2.1.8.1. Disiplin Modelleri	29

2.1.8.1.1. Etkili Disiplin Modeli	29
2.1.8.1.2. Gerçeklik Terapisi Modeli	30
2.1.8.1.3. Öğretmen Etkililik Eğitimi Modeli	31
2.1.8.1.4. Sosyal Disiplin Modeli	32
2.1.9. Sınıf Yönetimine Etki eden Bazı Değişkenler	33
2.1.9.1. Aile	33
2.1.9.2. Okul	35
2.1.9.3. Çevre	36
2.1.10. Algı	37
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.2.1. Yurtiçi araştırmaları	39
2.2.2. Yurtdışı araştırmaları	49
BÖLÜM III YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	55
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	56
BÖLÜM IV BULGULAR	
4.1. Araştırma Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bulgular	57
4.2. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular	57
4.3. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular	61
4.4. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular	64
BÖLÜM V TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Tartışma ve Sonuç	68
5.2. Öneriler	74
KAYNAKÇA	75
EKLER	87
Ek 1: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	
Ek 2: Normallik Testi Normal Dağılım Eğrileri Grafikleri	
Ek 3: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları	
Ek 4: Anket İzni	
Ek 5: Yemin Metni	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Sınıf yönetim yaklaşımları ve öğretmen güç kaynakları	18
Tablo 2: Sınıf yönetim modelleri ve öğretmen güç kaynakları	20
Tablo 3: Disiplin modelleri ve öğretmen güç kaynakları	29
Tablo 4: Demografik özelliklere göre dağılım	57
Tablo 5: Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algı düzeyleri	58
Tablo 6: Madde ortalamaları ve standart sapmaları	59
Tablo 7: Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları	61
Tablo 8: Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları	62
Tablo 9: Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 10: Sınıf yönetimi dersini alan ve almayan öğrenci sayıları	64
Tablo 11: Sınıf yönetimi dersi alanlar ve almayanlara göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları	64
Tablo 12: Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan öğrencilerin sayısı	65
Tablo 13: Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanlara göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları	66
Tablo 14: Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyanların sayısı	66
Tablo 15: Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanlara göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları	67

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Kadınların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 2: Erkeklerin Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 3: 1. Sınıfların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 4: 4. Sınıfların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 5: Kastamonu Üniversitesinin Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 6: Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 7: Gazi Üniversitesinin Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 8: Sınıf Yönetimi Dersi Alanların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 9: Sınıf Yönetimi Dersi Almayanların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 10: Sınıf Yönetimi Dersini Faydalı Bulanların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 11: Sınıf Yönetimi Dersi Faydalı Bulmayanların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 12: Sınıf Yönetimi Dersi ile ilgili Kitap Okuyanların Normal Dağılım Eğrisi
Grafik 13: Sınıf yönetimi Dersi ile ilgili Kitap Okumayanların Normal Dağılım Eğrisi

GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen dünyasına ayak uydurabilmek ve ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden güçlü ve modern bir toplum olmak için gerekli bilgi ve beceriler ancak kapsamlı ve nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Sınıf, eğitim-öğretimin gerçekleştiği alanların en önemlisidir. Eğitimin amacı olan bireylerde istendik yönde kalıcı davranış değişikliği meydana getirme de sınıfta gerçekleşmektedir. Öğretmen sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesini sağlayarak bu amacın gerçekleşmesinde öncelikli sorumluluğa sahiptir.

Öğretmenler sınıfı etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmek için çeşitli sınıf yönetim yaklaşımları ve modellerini takip ederler. Ayrıca, sınıf yönetiminde istendik öğrenci davranışları geliştirmek için çeşitli güç kaynakları kullanırlar. Öğretmenler öğrencileri için en uygun yaklaşım ve modeli seçmeli, öğretim yöntem ve tekniklerini ona göre düzenlemelidir. Öğretmenin günümüzdeki rolü bilim, teknoloji ve iletişimdeki hızlı gelişmenin sonucu değişmiş, sadece bilgiyi aktaran değil, eğitim öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi durumuna geçmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinin temel unsurlarından olan öğretmen, öğrenci öğretmen iletişimini sağlayan, sınıf ortamını düzenleyen, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istendik yönde davranış düzenlemelerini sağlayan kişidir. Bu açıdan, öğretmenin mesleki ve insanî nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesi ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini seçmeli ve buna uygun araç ve gereçleri etkili olarak kullanabilmelidir. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimine etki eden çeşitli etmenler vardır. Aile, okul ve çevre bunlardan bazılarıdır. Öğrenci, ailesinin ve çevresinin kültürünü, değerlerini ve günlük hayatın sorunlarını kendi taşır. Öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenip yürütülmesinde önemli bir role sahip olan öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için, öğretmenin öğrencisini bütün özellikleriyle tanıması gerekmektedir.

Eğitim ve ğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve mutlu hissetmelerini sağlayacak yerler olması için, fiziki ortamı eğitim öğretime uygun hale getirme; eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve etkililiğini artırmak için, plan program etkinliklerinin yönetimi; zamanın etkili kullanımı; sınıftaki yaşamın kolaylaştırılması, öğrencilerin öğrenme ve olumlu davranış değişiklikleri gerçekleştirmeleri için, ilişki düzenlemeleri; davranış düzenlemeleri gibi konularda bir öğretmenin etkili bir şekilde sınıfı yönetebilme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının da sınıf yönetim konusunda bilgi ve beceriye sahip olarak yetişmeleri öğrencilere kaliteli bir eğitim ğretim ortamı sağlayabilmeleri açısından önemlidir.

BÖLÜM I

1.1. Problem durumu

Sınıf yönetimi, eğitim en önemli basamağını oluşturmaktadır. Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istendik davranışlar kazandırılması ailede başlamakta ve sınıflarda devam etmektedir. Eğitimin temel öğelerini oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır. Bu nedenle, eğitim yönetiminden istenilen sonuçların alınması, sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Başar, 1999).

Günümüzde bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır (Şentürk ve Oral, 2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin güçlü bir yeterlilik algısına sahip olması, istenmeyen davranışlarla baş çıkmada, performanslarını artırmada ve yaptıkları işe karşı güdülenmelerini sağlamada ve stresi kontrol altına almayı öğretmede önemli bir etkiye sahiptir (Kushner, 1993).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki başarısızlığı, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olmalarına neden olur. Bu durum okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiler. Etkili sınıf yönetimi sağlanamayan sınıflarda meydana gelen olumsuz hava öğretmen ve öğrencileri etkiler. Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı oluşturma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirilmelerine önem verilmelidir (Erden, 2005).

Öğretmenlerin iyi bir sınıf yöneticisi olmaları, öğretmen yetiştirme kurumlarında verilen eğitimle yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarının aldıkları derslerden biri ‘Sınıf Yönetimi’dir. Bu dersi alan öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi stratejileri, sınıf yönetimi modelleri, sınıf organizasyonu gibi konuları öğrenmektedirler (Köse,

2010). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi almalarına rağmen, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında sınıfı kontrol edemedikleri görülmüştür (Azar, 1999).

Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi eğitiminin eksikliğinden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini söylemişlerdir (Penner, 2005; Rockey, 2008; Gilpatrick, 2010). Öğretmenliğe başlamadan önce sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşe sahipken, başladıktan sonra katı ve baskıcı bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun en önemli nedeni uygulamadan uzak, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olmalarıdır (Celep, 2008). Bu nedenle verilen eğitimin niteliği son derece önemlidir.

Son yıllarda sınıf yönetimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Wilson (2006), Djigic ve Stojiljkovic (2011), Martin ve diğerleri, (2000), Williams, (2012) Komitoğlu (2009), Akın (2006), İlgar (2007), Yalçınkaya ve Tonbul (2002) Şentürk ve Oral (2008) bu çalışmalardan bazılarıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetimi konusunu gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretimde öğretmen, öğrenci ve farklı diğer boyutlarıyla inceleyen çalışmalar mevcut olmasına rağmen, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiş ve ülkemizde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bütün bu sebeplerden dolayı, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymak büyük önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın problem cümlesi

-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları nasıldır?

1.2.2. Araştırmanın alt problemleri

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları;

a) Cinsiyete,

b) Sınıf düzeyine göre

c) Öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları;

a) sınıf yönetimi dersini alıp almamama durumuna göre,

b) sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulup bulmama durumuna göre

c) sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyup okumama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3 . Araştırmanın Hipotezleri

1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin

H_0 = Algılarında farklılık yoktur.

H_1 = Algıları farklılaşmaktadır.

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında sınıf düzeyi değişkenine göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında sınıf yönetimi dersini alıp almamama durumuna göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulup bulmama durumuna göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır

7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyup okumama durumuna göre

H_0 = Anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 = Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin iyi bir sınıf yöneticisi olmaları, öğretmen yetiştirme kurumlarında verilen eğitimle yakından ilişkilidir. Bu araştırmanın ise öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının ortaya koymak ve buna ilişkin öneriler sunma noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetimi konusunu öğretmen, öğrenci ve farklı diğer boyutlarıyla inceleyen çalışmalar mevcut olmasına rağmen, sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerini araştıran herhangi bir çalışma olmadığı gözlenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrasında yetiştirilmesi bağlamında önemli görülebilir. Araştırma sonucundan ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını artırmak için sınıf yönetimi dersinin ilgili öğretim elemanları tarafından niteliği artıracak teknikleri kullanarak yapılandırılmasının sağlanmasında eğitime önemli katkı sağlayacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşüyle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleriyle sınırlıdır. 2012- 2013 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Yönetim

Yönetim farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Henry Fayol'a göre, yönetmek; tasarlamak ve planlamak, koordine ve kontrol etmektir. Van Fleet ve Peterson'a göre, bir veya daha fazla hedefi takiben kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına yönelik bir dizi faaliyet, Keitner'a göre, değişen dünyada kıt kaynakların etkin kullanımıyla, örgütsel amaç ve hedeflere etkili bir şekilde ulaşmanın problem çözme süreci, Breech'e göre, planlama, kontrol etme, koordine etme ve motive etmeyi içeren sosyal bir süreçtir (Kimani, 2011).

Yönetim, başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammadde, yardımcı malzemeleri ve zamanı planlama, örgütlenme, liderlik ve kontrol fonksiyonları yardımıyla eldeki kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanarak belirlenmiş amaçlara ulaşma sürecidir (Eren, 2003). Başka bir tanımda ise yönetim, örgütsel amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için, yönetim fonksiyonları olan planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerinin tümü (Genç, 2010) ve örgütsel kaynakları dizayn etme, geliştirme süreci (Okumbe, 1998) şeklinde tanımlanmıştır. Yönetim, örgütsel amaçlara ulaşmak için kaynakların, verimli bir şekilde planlanması, organize edilmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesidir (Jones ve diğerleri, 2000). Yönetim ile ilgili çeşitli kavram olmasına rağmen, en çok kullanılan tanım, başkalarının aracılığıyla amaca ulaşma ve başkalarına iş gördürme faaliyeti olarak özetlenebilir.

Yönetimin anlamı çeşitli bilim dalları tarafından açıklanmıştır. İktisatçılara göre yönetim, doğal kaynaklar, işgücü ve sermaye ile birlikte üretim faktörüken, Sosyologlara göre sınıf ve saygınlık sistemidir. Psikoloji, hukuk gibi diğer bilim dallarına göre ise belirlenen hedeflerin diğer insanların çabaları ile gerçekleşmesidir. Belli amaçları insanların çabaları ile gerçekleştirmek bu farklı bilim dallarının yönetim tanımlarının ortak noktasıdır. Ancak yönetim yalnızca insanların çabalarıyla

belirli amaca ulaşmak değildir. Yönetim belirli amaçları gerçekleştirmek için tüm kaynakların doğru bir şekilde insanlar tarafından kullanılmasını gerektirir (Paşaoğlu, 2013).

Yönetim tanımında yer alan kavramlar aynı zamanda yönetim süreçlerini de meydana getirmektedir. Yönetim süreci, karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol gibi yönetim süreçlerinden oluşmaktadır.

Yönetim sürecinin kalbi olan karar verme, bir problemin çözümüne yönelik olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir (Aydın, 2005). Karar vermenin aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Bursalıoğlu, 2002) :

- Problemin anlaşılması
- Probleme ilişkin bilginin toplanması
- Bilginin çözümlenmesi ve yorumlanması
- Seçeneklerin değerlendirilmesi
- En iyi seçeneğin bulunması
- Uygulama
- Değerlendirme

Planlama önceden belirlenmiş bazı amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir (Can, 2013). Warren, planlamayı bir ögütün geleceğini tahmin etmenin rasyonel ve sistematik bir yolu olup, faaliyetlerin geleceğe yönelik gidişatını hazırlayarak değişime hazırlama süreci olarak tanımlamıştır (Kimani, 2011).

Örgütlenme, grupların planlarını uygulamaya geçirebilmeleri için gerekli olan aktivitelerin koordine edilmesi, gereken kaynakların temini ve grup içindeki görevlerin dağılımıyla ilgilidir (Schermerhorn, 1996, 11).

Yöneltme, kurulan yapının işletilmesi diğer bir ifadeyle harekete geçirilmesi olarak tanımlanır. Herhangi bir yönetim kararının bir anlamı olabilesi için, yöneltme sürecinin uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Yöneltme fonksiyonu, örgütsel yapının insan unsuruyla harekete geçirilmesidir. Yöneticiler amaçları

gerçekleştirmek için çalışma gruplarını yönlendirme ve motive edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu yüzden yöneltme tüm yönetim becerilerinin en önemlisi olarak görülür (Genç, 2010). Yöneltme süreci, faaliyetlerin başlatılması ve yürütülmesi, emir ve talimatlar, liderlik, astların teşvik edilmesi, etkileyici bir iletişim gibi faaliyetlerden oluşmaktadır (Memiş, 2006).

Koordinasyon, bir işbirliği sistem olup, bir işletmenin düzenli ve sürekli çalışabilmesi için amaçlar, faaliyetler, organlar ve bireyler arasında uyum ve işbirliğinin sağlanması (Genç, 2010), olarak tanımlarken ortak bir amaç doğrultusundaki planlı bir etkinliğe katılanların birbirlerinin planlanmış davranışlarından haberdar edilmeleri süreci olarak da tanımlanmaktadır (Simon, 1957 Akt; Aydın, 2005).

Kontrol, örgütün belirlenen hedefler doğrultusunda faaliyetlerini sürdürmesini denetlemektir. Yöneticilerin, örgütün belirlenen zamanda ulaşılacak noktaya gelmesi için gerçekleştirilmesi gereken performansı denetlemesi gerekir. Kontrol başarılı bir yönetim için gereken etkililiği sağlar (Griffin, 2002). Özetle, belirlenen hedeflere ulaşmak ve etkili ve verimli bir yönetim gerçekleştirmek için bu yönetim süreçlerinin izlenmesi gerekir.

Yönetim evrensel bir kavramdır. Önceden ne yapacağının tahmin edilmesi oldukça güç olan insanla uğraşır. İnsanın toplumsal yaşama ihtiyaç duyan diğer kişilerle ilişkilerini, onların çeşitli etmenler altındaki davranışlarını inceler. (Can, 1994, 21).

2.1.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin, en uygun kişisel gelişmesinin sağlanmasını amaçlayan seçkin, kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini kapsayan sosyal bir süreçtir (Hesapçıoğlu, 1994, 29). Aydın (2005)'a göre, eğitim bir toplumun insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme çabası olarak tanımlanabilir. Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olup bu süreçten geçen insanın kişiliği değişir. Bu değişim eğitim esnasında kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan-Erden, 1998, 12).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü hedeflere uygun olarak çalıştırmak, geliştirmek ve yaşatmak süreci olarak tanımlanır (Toprakçı, 2008). Başka bir tanımda ise, eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları temin ederek ve etkili şekilde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaya koymak olarak tanımlanmıştır (Taymaz, 2003). Bolam (1999) ise, eğitim yönetimini, kabul edilen politikaları uygulamak için bir yürütme fonksiyonu olarak tanımlar.

Eğitim yönetiminin ortaya çıkış nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Özellikle 20. yüzyılda insanların eğitim taleplerinin artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olan eğitim yönetimi alanında da alt alanların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kaya, 2006, 8). Bir çalışma ve uygulama alanı olarak eğitim yönetimi, özellikle Amerika birleşik devletleri'nde ilk olarak sanayi ve ticarete uygulanan yönetim prensiplerinden türetilmiştir. Teori gelişimi büyük ölçüde, endüstriyel modellerin eğitime uygulanmasını içermiştir. Konu başlı başına akademik bir alan olduğu için teorisyen ve uygulayıcılar, okul ve kolejlerdeki tecrübe ve gözlemlerine dayalı alternatif modeller geliştirmeye başlamışlardır. Eğitim yönetimi, diğer alanların geliştirdiği fikirlere bağlı bir alan olmaktan, kendi teori ve araştırmalarıyla oluşturulmuş bir alan olmaya doğru ilerleme göstermiştir (Bush, 2006).

Eğitim örgütlerinin birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip olmasından dolayı benzer bir şekilde yönetilmesi güçleşmiştir (Kaya, 2006, 8). Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı yapan eğitimin kendine özgülüğüdür (Aydın, 2005).

Eğitim yönetiminin özellikleri diğerlerinden farklı olarak şunlardır (Toprakçı, 2008):

- Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir.
- Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitimin temel amacıdır.
- Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etmenler vardır.

- Eğitim onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır.
- Okul personeli genellikle mesleki eğitim görmüştür.
- Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkat gerektirir.

Eğitim yönetimi; eğitim politikasını, programı, okul yönetimini, öğretmen eğitimi ve birçok önemli değişkeni etkileyen bir üst sistemdir. Bu yüzden, sınıf yönetimi, eğitim yönetiminden doğrudan etkilenir (Karlı, 2006, 244).

2.1.3. Okul Yönetimi

Okul belirlenen eğitim hedeflerine uygun şekilde, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak veya istenmeyen davranışlarını ortadan kaldıracak yaşantılar sunan bir örgüttür (Türkmen, 2005). Başaran'a (2005) göre ise, eğitim örgütünün halkla yüz yüze gelinen kapısı ve eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yer olarak görülür. Okul, tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayarak, onların bilgili, becerili ve kendine güvenen bireyler olarak yetişmelerine fırsat tanımak ve 21. Yüzyılın gelişen gereksinimlerini karşılayacak beceriler kazanmalarını sağlamak için vardır (Ada, Küçükali, 2009, 205)

Okullara toplumsal açık sistem niteliği kazandıran en önemli öge, girdisini içinde bulunduğu toplumdan alması ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere işledikten sonra yine bu girdiyi topluma çıktı olarak sunmasıdır (Taymaz, 2003). Okul çevresindeki değişiklikler okulu ve onun alt sistemleri olan sınıfları etkilemektedir.

Okul yönetimi, bir anlamda, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genelde, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geldiği gibi, okul yönetimi de eğitim yönetimin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Okulun varlığının temel amacı, öğretme ve öğrenme sürecine yardım etmek olması bakımından okul yönetiminin kaliteli eğitim öğretim veren elverişli şartlar yaratması gerekir (Nelly, 2008).

Okulun yönetimi, eğitimin öteki üst ve yan kuruluşlarının yönetiminden daha önemlidir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi, okulun iyi yönetilmesine bağlıdır. Okulun iyi yönetilmesi için sorunlarının çözülmesi, eğitim sürecinin iyi planlanması, okulun var güçlerinin etkili eşgüdümlemesi, işgörenlerinin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları ve bütün bunların iyi denetlenmesi gerekir. Okulun dışındaki öbür kuruluşların kötü yönetilmesi, ancak eğitime yönetsel bazı engeller çıkarır. Ancak okulun kötü yönetilmesi, eğitimi kötüleştirerek öğrencilerin gelişimini engeller (Başaran, 2005, 336).

Okulların ortak hedefler doğrultusunda bireylerin birlikte çalışmayı öğrendikleri yerler olması gereklidir (Edgar ve diğerleri, 2002). Bu amaçla demokratik bireyler yetiştirebilmek için okullarda demokratik bir yönetim anlayışının olması gerekir. Ayrıca, Morrison (2008) bireyler, geleneksel, hiyerarşiye dayalı ve zorlayıcı bir eğitim sisteminden, demokratik ve özgürlük temelli bir eğitim sisteminde daha iyi bir eğitim deneyimi yaşadıklarını belirtir. Öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir sınıf ortamının oluşturulması için Gerzon (1997), öğretmenlerin demokratik bir tutum ve davranışlara sahip olması gerekir. Öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi, disiplin anlayışı, bir ölçüde okulun yönetim felsefesinden etkilendiği düşünüldüğünde (Erdoğan, 2000), okul yönetiminin sergilediği yönetim anlayışı da demokratik bir ortamı sergileyecek şekilde olmalıdır.

2.1.4. Sınıf Yönetimine Felsefi Yaklaşımlar

Sınıf yönetimde öğretmenlerin kullandığı modellerin dayandığı felsefi temellerin bilinmesi, sınıf yönetimine ilişkin inanışları geliştirmek ve değiştirmek açısından önemli olabilir.

2.1.4.1. Sınıf Yönetimi

Eğitimin hedefi olan öğrencilerde istendik davranışların oluşması sınıfta başlar. Bu açıdan sınıfın iyi yönetilmesi gerekir. Sınıf yönetimi, zamanın, mekânın

aktivitelerin, materyalların, sosyal ilişkilerin ve öğrenci davranışlarının yönetilmesi gibi pek çok yönü içerir. Bu yüzden, bu kavram öğretmenler tarafından yapılan, fiziksel alanı düzenleme, sınıf prosedürlerini tanımlama ve uygulama, öğrencilerin davranışlarını gözlemleme, istenmedik davranışla başa çıkma, öğrencileri öğrenme sorumluluğuna teşvik etme ve görev almaya cesaretlendirecek şekilde dersleri öğretme gibi geniş bir faaliyet yelpazesıyla ilişkilidir (Watkins ve Wagner, 2000).

Sınıf yönetimi, sınıf ortamında bulunan bireylerin işbirliğini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için gösterilen iş ve çabaların tümüdür (Erdoğan, 2000). Evertson ve Weinstein'a (2006) göre ise bir öğretmenin hem akademik hem sosyal duygusal öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir çevre yaratmak için gereken herhangi bir hareketi olarak tanımlanır. Başka bir tanımda; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme sağlayarak, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Sarıtış, 2005, 44). Sınıf yönetimi, sınıftaki anlamlı öğrenme ve öğretimi aktif bir şekilde destekleyen ve kolaylaştıran bir çevre yaratmak ve sürdürmek için öğretmenler tarafından yapılan işlemlerdir. Bunlar, fiziksel çevreyi düzenleme, ilişki kurma, etkileşim sağlama, eğitimi planlama ve yönetme, düzeni sağlama, öğrencileri motive etme ve yapacaklarının sorumluluğunu bilmeleri için kurallar geliştirme ile ilgilidir (Nasey, 2012).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretim ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması sürecidir (Çelik, 2012). Lemlech'e (1991) göre ise sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst seviyeye çıkartabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşur.

Sınıf yönetimi bir disiplin planından çok daha fazlasıdır. Bir öğretmenin disiplinle ilgili inanışları ve değerleri kadar, sınıf yapısının diğer yönleri de sınıf

yönetiminde çok önemlidir (Dinsmore, 2003, 18). Sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli bir boyutunu sınıf ortamı oluşturmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Labelle, 2000).

Sınıfta yapılan eğitimin temel amacı, öğretmenlerin kendilerinden istenilen amaca yönelik öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmaktır. İstendik davranışlar oluşturma yanında öğrencileri motive etme günlük iş veya ödevlerin gelişimini izlemek sınıf yönetimini bir parçasıdır (Salameh, Al-Omari ve Jumia'an, 2011).

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, bir bakıma izlenen yaklaşımla ilişkilidir (Aydın, 2008). Sınıf yönetim teorilerini genel bir bakış açısıyla incelemek için Wolfgang ve Glickman, French ve Raven ve Levin ve Nolan 'ın çalışmaları incelenmiştir.

Wolfgang ve Glickman öğretmenleri, müdahaleci, etkileşimci ve müdahaleci olmayan olarak gruplandırır. Müdahaleciler, çocukların çevresel şartlara göre, geliştiğine inanırlar. Onlara göre, öğretmenin işi, mantıklı bir sistem uygulayarak çevreyi kontrol etmektir. Ödüller ve cezalar bu tarz öğretmenlerin işidir. Bu teoride öğretmen ön plandadır ve gücün sahibidir. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kendi başlarına etkili bir şekilde kontrol edemeyecekleri için öğrenci davranışının kontrol edilmek zorunda olduğuna inanırlar. Müdahaleci olmayanlar, öğrenciler için destekleyici, kolaylaştırıcı bir çevre sağlamak gerektiğine inanırlar. Öğretmen rehber ve yardımcı rolündedir. Etkileşimciler, çatışmaların tam bir katılım ve sorumluluk paylaşımı olmaksızın çözülemeyeceğine inanırlar ve gücü eşit olarak paylaşırlar. Her iki taraf ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiğinde ve ilişkiler sağlam kaldığında çatışmalar çözülür (Tauber, 2007).

Levin ve Nolan'a göre, Wolfgang ve Glickman'ın bu gruplandırması müdahaleci, öğretmen merkezli; etkileşimci işbirlikçi ve müdahaleci olmayan, öğrenci merkezli şeklinde değişmiştir.

Levin ve Nolan'a (2007) göre, öğretmen merkezli yönetim teorisinin savunucuları, öğrencilerin sorumlu ve ilgili yetişkinler tarafından onlara verilen örnek davranış ve kuralları içselleştiren iyi karar vericiler olduğuna inanırlar. Öğretmenin görevi, üretici bir öğrenme çevresi yaratacak bir dizi kurallar geliştirmek, öğrencilerin kuralları anladığından emin olmak ve öğrencilerin bu kuralları takip etmesini sağlayacak tutarlı bir ödül ve ceza sistemi geliştirmektir. Öğretmen merkezli teorisinin amacı, sorunu mümkün olduğunca çabuk çözmek, yanlış davranışı engellemek ve yönetim sorunlarının en düşük seviyede olduğu bir öğrenme çevresi yaratmaktır. Öğretmen merkezli çevrelerde, sınıf düzeni, oturma düzeni, sınıf dekorasyonu, akademik içerik, değerlendirme araçları ve kriterini içeren önemli kararların hemen hemen tümünü öğretmen alır.

Levin ve Nolan'a (2007) göre öğrenci merkezli sınıf yönetim teorisinin savunucuları, bilinçli kararlar veren diğerleriyle ilgilenen, davranışlarını kontrol edebilen vatandaşlar olarak demokrasi içinde öğrencileri yaşama hazırlamanın temel amaç olduğuna inanırlar. Öğrenciler, sınıf düzeni ve kuralları belirlemede büyük sorumluluğa sahiptir. Ayrıca, seçim, öğrenci merkezli öğrenme çevrelerinde anahtar bir rol oynar. Çünkü bir öğrenci iyi seçimler yapmayı ancak seçim yapma fırsatına sahipse öğrenebilir. Öğretmenin rolü, davranış veya akademik problemlerle ilgili öğrenciyi cezalandırmak değil, öğrencinin problemlerin üstesinden gelmesine yardım etmenin yollarını bulmaktır. Kurallar belirlenirken örneğin öğretmenler tartışmaya rehberlik eder ve öğrencilerin uygun davranış tanımasına, söz konusu kuralları ve sonuçlarını seçmesine yardım ederler (Burden, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilere kendi problemlerini çözme yeteneğine sahip olmaları ve öğretmenlerin öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermelerine fırsat sağlayan ortam yaratmaları bakımından öğrencilere büyük bir güven verir (Charles, 2005).

İşbirlikçi anlayışta, sınıf yönetiminde ana sorumluluk, öğretmen ve öğrencinin ortak sorumluluğundadır. İşbirlikçi sınıflarda kurallar ve prosedürler öğretmen ve öğrencilerle beraber geliştirilir (Levin ve Nolan, 2007).

Öğretmenler, sınıf yönetiminde uygun öğrenci davranışları geliştirmek için çeşitli güç kaynakları kullanırlar. Etkili bir öğretmen öğrenci davranışını etkilemek için kullanmak istediği güç tipinin farkındadır.

2.1.4.2. Öğretmenlerin Kullandığı Güç Kaynakları

Literatürde güçle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Güç, yapılması istenilen bir işi başka birisine yaptırabilme yeteneği ya da işleri istendiği gibi yapabilme yeteneği olarak tanımlanır. Gücün özünü başkalarının davranışları üzerinde kontrol sahibi olabilme yeteneği oluşturur (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2000). Horner'e (1997) göre güç, bir şeyler yapabilme ve sonuç elde edebilme yeteneği olarak görülür.

John French ve Bertham Raven (1960) beş güç kaynağı tanımlar. Eğitimciler öğrencileri etkilemek için bu güç tiplerini kullanırlar. Bunlar; Ödül (Reward) gücü, Zorlayıcı (Coercive) güç, Yasal (Legitimate) güç, Karizmatik (Referent) güç, Uzmanlık (Expert) gücü, olarak sınıflanmıştır (Tauber, 2007).

Zorlayıcı güç, bir yöneticinin istenilen ödüllerden çalışanlarını ne dereceye kadar mahrum edeceği veya başka insanları kontrol etmek için cezayı ne dereceye kadar kullandığıdır. Ödül gücü, bir yöneticinin diğer kişileri kontrol etmede dışsal ve içsel ödülleri ne ölçüde kullandığıdır (Schermerhorn ve diğ., 2000). Zorlayıcı güç de öğrenciler öğretmenleri ceza verici, ödül gücünde ise, arzulanan ödülü verici bir pozisyonda algıladıkları için, kendileri üzerinde güç kullanmalarına izin verirler (Tauber, 2007). Yasal güç, astların, yöneticinin emir verme hakkı, kendilerinin de emre uyma sorumluluğu olduğunu kabul etmelerine dayanır (Raven, 2008). Öğrenciler, bir öğretmenin bulunduğu resmi konumundan güç olarak davranışlarını düzenleme hakkına sahip olduğuna inanırlar. Karizma ve uzmanlık gücü, bireyin kişiliğiyle ilgili olan ve onun pozisyonuna bakmadan bireysel özelliklerinden kaynaklanan özellikleridir (Hitt, Black ve Porter 2005). Karizma gücü, olağanüstü olduğunu ve doğaüstü ya da hiç kimsede olmayan farklı güçler veya vasıfların bahsedildiğini düşündüğü, kişiye özgü bir özellik olarak tanımlar (Adair, 2005). Beş

güç kaynağından en güçlüsü olan karizmatik güçte öğrenciler öğretmene kişisel olarak saygı ve hayranlık duyarlar. Karizmatik güce sahip öğretmenler, öğrencilerini önemserler ve davranışlarıyla da bunu gösterirler. Öğrencileriyle ilişkilerinde dürüstturler (Tauber, 2007). Uzmanlık gücü yöneticilerin bilgi ve yeteneklerine dayanır (Hellriegel, Jackson ve Slocum, 2002). Uzman gücünde, öğrenciler, öğretmenin özel bilgi ve uzmanlığa sahip olduğuna inanırlar ve öğretmenin profesyonelliğine saygı duyarlar.

Her öğretmen muhtemelen güç tiplerinin her birini zaman zaman kullanmasına rağmen, en çok kullandığı dominant bir güç tipi vardır. Tüm sınıflar, tüm öğretmenler ve tüm öğrenciler için güç tiplerinin tek biri etkili olmadığından, güç tiplerinin tümünü anlamak önemlidir. Bu yüzden etkili bir sınıf yönetimi güç tiplerinin çeşitli kullanımlarını gerektirir (Levin ve Nolan, 2007).

Etkili bir sınıf yöneticisinin bulunduğu pozisyondan veya kişisel özelliklerinden kaynaklanan güçlerin farkına vararak, sınıf yönetiminde etkin olması gereken güç stillerini yerinde kullanabilme kabiliyeti göstermesi beklenmektedir. Bu, öğretmenin sınıfta kullanmış olduğu sınıf yönetimi modelleri ile de doğrudan ilişkilidir.

Tablo 1. Sınıf yönetim yaklaşımları ve öğretmen güç kaynakları

	Öğrenci merkezli	İşbirlikçi	Öğretmen merkezli
Öğretmen güç kaynakları	Karizmatik Uzman	Uzman Yasal	Ödül Zorlayıcı Yasal

2.1.5. Sınıf Yönetim Modelleri

Bu bölümde öğretmenlerin kullandığı tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütünsel modeller ele alınmıştır.

2.1.5.1. Tepkisel Model

Tepkisel model, istenmeyen öğrenci davranışını ödül-ceza türü etkinliklerle gidermeye çalışan sınıf yönetimi modelidir. Düzeni sağlamak için ödül ve ceza sistemi kullanılır. Öğretmen gruptan çok bireye yönelmektedir (Çelik, 2012, 8). İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenin tepki vermesi şeklinde gelişir. Öğrenci ile iletişimde istenmeyen sonuçlar doğurabileceği için eleştirilmektedir. Gruptan çok bireye yönelen, klasik sınıf yönetimi yaklaşımlarını içerir. Tepkisel model kullanılırken her tepkinin bir karşı tepkisi olacağı unutulmamalıdır. Bu modele sıkça başvuran öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modele pek fazla ağırlık vermediği söylenebilir (Başar, 1999, 15). Öğrencilerin sorunlarına müdahale etmekten çok, sorunlarını çözmelerine yardım edilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendi kararlarını kendileri verebilmeleri ve yaratıcılık becerileri de geliştirilmiş olur.

2.1.5.2. Önleyici Model

Gelecekte meydana gelecek bir davranışın kestirilmesi ve istenmeyen davranış olmadan önce önlemeye yönelik tedbirlerin alınması görüşüne dayalıdır. Sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak verecek bir ortamın engellenmesini amaçlamaktadır (Gündüz, 2004, 22). Önleyici model, sınıfta sorun olabilecek her türlü durumu önceden kestirebilecek bir sınıf düzeni oluşturma esasına dayanır. İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için kurallar konulur (Başar, 1999, 16). Canter (2001) göre, öğretmenler istedik davranış oluşturmak için tepkiselden daha çok önlemsel yaklaşımı kullandıklarında çok etkili olurlar. Modelde öğretmen istenmedik davranış ortaya çıkana kadar bekler ve sonra durumun üstesinden nasıl geleceğine karar verir, önlemselde ise öğretmen öğrencinin istenmedik davranışını öngörür ve başa çıkmak zorunda olduğu sorunla ilgili planını uygular.

Öğrenciler arasındaki istenmedik davranışlar öğretmenlerin öğrencilere özdisiplini ve otokontrolü öğretmesi ile minimum seviyeye düşecektir (Humphreys, 1998, 184).

2.1.5.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin sınıf yönetimi sırasında dikkat edilmesi gereken ana unsur olarak görüldüğü sınıf yönetimi modelidir (Başar, 1999, 16). Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim dönemlerine uygun şekilde sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesidir.

Öğrenci merkezli çağdaş yaklaşıma, yönetimde ve insan ilişkilerinde çok önemli olan empati becerisine yer vermesi açısından eğitim bilimi ilkelerine çok uygun düşen bir model olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım sınıfta yapılan grup çalışmalarında başarıyı artırır, öğrencilerde güven duygusunun gelişmesini destekler. Öğrencilerle daha kolay diyalog ve iletişim kurulabilir, ilişkiler şeffaflaşır, anlaşmazlık ve çatışmalar karmaşık hale gelmeden çözülebilir (Yılman, 2006, 42).

2.1.5.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, önlemsel model ağırlıklı olmak üzere diğer üç modeli de kullanarak oluşturulan sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için bunlara sebep olan durumlar ortadan kaldırılır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak hareket edilir (Başar, 1999, 16). Bu model, önlemsel sınıf yönetimine de ağırlık verir ve hem gruba hem de bireye de yönelir, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştıran nedenleri ortadan kaldırmak için sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yapma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma ve gerektiğinde tepkisel modeli kullanma anlayışına dayanır (Demirtaş, 2005, 19). Bu modellerin güç kaynaklarıyla ilişkisi Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf yönetim modelleri ve öğretmen güç kaynakları

	Tepkisel	Önleyici	Gelişimsel	Bütünsel
Öğretmen güç kaynakları	Ödül Zorlayıcı Yasal	Yasal	Karizmatik Uzman	Karizmatik Uzman Yasal

2.1.6. Sınıf Yönetim Becerileri

Sınıf yönetim becerisi, sınıfın fiziksel düzenlemelerini oluşturmak, eğitim öğretim etkinliklerini yürütmek, sınıftaki zamanı yönetmek, sınıfta olumlu bir iletişim oluşturmak ve öğrenci davranışlarını yönetmek gibi konularda öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerdir (Akın, 2006).

Etkili bir eğitimci olmak için, bir öğretmenin kaliteli bir sınıf yönetim becerisine sahip olması gerekir (Salameh ve diğ., 2011). White'a (1995) göre, öğretmenler sınıf yönetim becerileri konusunda güven eksikliğiyle mesleğe girmektedirler.

Sınıf yönetimi öğretmenlerin işlerinde zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almakta olup (Nelson, 2002), aday öğretmenlerin de en çok endişe duydukları konular arasında yer almaktadır (Bromfield, 2006).

Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalar daha çok öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Wragg ve Wragg, 1998). Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları, öğrencilerin, öğrenmeye ayrılmış süreyi verimli biçimde değerlendirmeleri, akademik başarıları, öğrenme motivasyonları ve öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişmesi ile davranışlarını kontrol becerisi kazanmaları bakımından önemlidir (Ünal ve Ada, 1999).

Yapılan pek çok çalışma başarılı sınıf yönetiminin öğrencilerin dikkatini ilgisini ve motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyerek akademik başarılarını yükselttiğini göstermektedir (Oliver, Wehby ve Reschly, 2011.)

Etkili sınıf yönetim becerileri, çevresel faktörler, öğretim değişkenleri, öğretmen davranışları olarak üç kategori altında yer almaktadır. Çevresel sınıf yönetim becerileri; sınıf düzenlenmesi, öğrenci gruplandırması ve fiziksel özellikler ile ilgilidir. Öğretim değişkenlerini; planlama, öğretim metodları, kural ve prosedürleri öğretme oluşturmaktadır. Öğretmen davranışları ise; güç ve övgü kullanımı, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen eylemleri ile ilgilidir (Emmer,

Evertson and Worsham, 2003). Özetle tüm bunlar sınıf yönetim boyutlarının kapsamına girmektedir.

2.1.7. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Bu başlık altında, fiziki ortamı eğitim öğretime uygun hale getirme, plan program etkinliklerinin yönetimi, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri, davranış düzenlemeleri konuları ele alınmıştır.

2.1.7.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme

İnsanlar, dikkatlerini gönüllü olarak öğrenmeye vermeden önce fiziksel olarak rahat olmalıdır (Levin ve Nolan, 2007). Eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olmalıdır. Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olması; öğrencileri motive eder, öğrenmeyi artırır ve öğrenilenlerin hatırlanmasına yardım eder (Fry, 1985). Sınıfın fiziksel ortamının uygun bir biçimde düzenlenmesi öğrencinin sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik açıdan gelişimine olumlu yönde etki eder (Akyol, 2005). Etkili olmayan sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklanan gereksiz stresten kurtulmanın yolu, tüm öğrenciler için akademik ve psikolojik olarak destekleyici sınıf ortamları oluşturmaktır (Gilpatrick, 2010).

Sınıfın genişliği, sınıf alanının farklı etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, nem, ses, sınıfın rengi, estetiği, eğitsel araçların sayısı ve çeşitliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması sınıf ortamının fiziksel durumunun temel özellikleridir (Başar, 1999).

Yerleşim düzeni yapılırken öğretim yöntemi, yapılacak olan etkinlikler, dersin amacı, bütün öğrencilere hitap edilebilmesi, her öğrencinin işitebilmesi ve görebilmesi gibi özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Gezer, 2006). Öğretmenin sınıf içindeki hareketi ve bulunduğu konum, sınıf kontrolünde önemlidir. Öğretmenin sınıfın tümünü görebileceği bir yerde olması ve öğrencilere arkasını dönmeden sunumunu yapması, ilgili araç ve gereçleri kullanması önemlidir. Amaçsızca sınıfta dolaşmaması, tüm öğrencileriyle göz teması kurması, sözlü ve

sözsüz iletileri bütün öğrencilerin almasını sağlaması gerekir (Kuran, 2005). Öğretmenin rolü öğrencilerin arasında dolaşmak, çalışmalarını kontrol etmek ve gerektiği gibi yardım sağlamaktır (Anderson, 2004).

Öğrenme ortamındaki sesi azaltmak için bir süre sessizce beklemek, varlığını hissettirici bir davranış yapmak, söylemek, gürültü var diye sesi yükseltip gürültüyü artırmaktan çok daha faydalı olacaktır (Johnson, 1990; Akt., Gezer, 2006).

Sınıftaki öğrenci sayısı 20'den az öğrencisi olan sınıflarda iletişim ve her bir öğrenciyi tanıma fırsatı daha fazla olduğu için bu sınıflar sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilir. Her öğrencinin derse katılabildiği ve etkili öğretimin gerçekleştirildiği sınıf mevcudu olmasına önem verilmelisi gerekir (Işık, 2005). Kalabalık sınıflarda öğrencinin sınıf kurallarına uyması, güdülenmesi, dikkatinin çekilmesi, katılımının sağlanması, öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişimi, öğretmenin öğrenciye ipucu, dönüt, düzeltme verme süreçleri ve sınıf kontrolü, kuralların uygulanması, ses ve havalandırma düzeninin sağlanması gibi çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Tutkun, 2006).

2.1.7.2. Plan-Program Etkinliklerinin Yönetimi

Eğitimde planlama, öğretim faaliyetlerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin, geçmişi ve var olan durumu da ele alarak ortaya konmasıdır (Çalık, 2005).

Plan yaparken planların uygulanabilir olması dikkat edilmesi gerekir. Uygulanabilir bir plan, işlevini sürdürebilen bir plan anlamına gelir (Adair ve Adair, 1996, 57, 82). Amaçlar esas alınarak; yıllık, günlük ünite planlarının yapılması, tüm kaynakların belirlenerek, nerede nasıl kullanılacağına karar verilmesi, bunun için yöntem ve araçların belirlenmesi, öğrenci özelliklerini ve gelişimlerini de göz önüne alarak öğrenci katılımını sağlama, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması bu grupta ele alınabilir (Başar, 1999, 7).

Başarılı bir planlama, eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve etkililiğini artırır ve aynı zamanda esnek ve işlevsel olmayı, bütünlük ve süreklilik sağlamayı, öğrenci

ilgi ve beklentilerine dönük olmayı, geliştirme, uygulama, değerlendirme süreçlerinde katılımcılığa yer vermeyi, beklenmedik durumlar karşısında çözümler üretmeyi gerektirir (Aydın, 2010). İyi hazırlanmış bir plan sayesinde olumsuz bir durum ortaya çıktığında dersi durdurmak ve yeniden başlatmak için geçen zaman azalacaktır (Victor, 2005)

Planlama mükemmelliği sağlar ve daha iyi planlama, öğretmenleri öğrencilerin gözünde daha etkileyici kılar (Finger ve Bamford, 2010). Etkili öğretmenler her öğrencinin kendi kapasitesine uygun şekilde öğrenebilmeleri için uygun ortamlar sağlamaya yönelik öğretim planı hazırlarlar. Planlama, uygulama ve değerlendirmeyi öğretmenin üç temel öğretim işlevi arasındadır. Öğretmen dersini planlarken şu sorulara cevap aranması gerekir (Tok, 2005, 88):

- Öğretilecek konu nedir?
- İstenilen öğrenci ürünleri nelerdir?
- Öğretim için gerekecek materyaller nelerdir?
- Konuyu anlatmak için en iyi yol nedir?
- Amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirmek için en uygun öğretimsel strateji nedir?
- Ders nasıl bitirilmelidir?
- Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir?

Okulda öğrencilere istendik eğitsel davranışlar kazandırmaya yönelik tüm faaliyetler eğitim programları dikkate alınarak düzenlenmektedir. İyi bir program esnek olmalı, öğrenilenlerin uygulanmasına yönelik ve öğrenci merkezli olmalıdır (Wood, 1992, 16). Öğretmenlerin uygulayacakları çalışmayı; hangi düzeyde, hangi niteliklere sahip öğrencilere, hangi davranışları kazandırmak için, hangi şartlarda, hangi ilkelere dayanarak, nasıl kullanacağını önceden belirlemeleri ve bu konuda hazırlıklı olmaları gerekir (Sarıtış, 2005). Öğretmenler tarafından iyi planlanan program, öğrenci kişiliklerini yansıtacak eğitim programının düzenlenmesini, bilgi beceri, davranış ve tutum olarak gelecekteki görevlerini yerine getirebilmelerinde kullanılabilesinin gerçekleşmesini, programın öğrenme sürecindeki işlevlerini yerine getirebilmesini sağlar (Köktaş, 2003, 32).

2.1.7.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler

Zaman, olayların geçmişten bugüne ve geleceğe doğru birbirini izlediği aralıksız bir süreç olarak tanımlanabilir (Smith, 2007, 24).

Zaman yönetimi, hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabası olup sınıfta zaman yönetimi ise, öğrencilerin ilgisini, öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve hedeflere ulaşmak için güdülenmelerini ifade eder (Ekici, 2011). Zaman yönetimi, sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin etkinliğini arttırmayı amaçlamaktadır (Efil, 2005).

Etkili ve başarılı sınıflarda, dersin içeriği ve anlatım sürecinin iyi bir şekilde yapılandırıldığı, sınıfta geçen zamanın çoğunun öğrenme etkinliklerine ayrıldığı, öğrencilerin sınıf içi süreçlere katılmalarına fırsat verildiği, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir zaman kullanma anlayışı olduğu, zaman kullanımı konusunda öğrencilere adil davranıldığı ve akademik olmayan konulara daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Karşlı, 2004).

Zamanın akıllıca kullanılmasını sağlamak için, etkinlik akışını sürdürmek, etkinlikler arası geçiş zamanını en aza indirmek, öğrencileri sorumlu tutmak gerektiğinden bahsedilmektedir (Weinstein ve Mignano, 1993).

Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için, zamanın verimli kullanılması gerekir. Öğretmenin, derse nasıl başlayacağını, hangi öğretim yöntem teknik ve araç gereçleri kullanacağını ve ne zaman kullanacağını, öğrencilerine hangi soruları soracağını, hangi örnekleri vereceğini, dönüt ve düzeltme işlemlerinde neler yapacağını planlaması, zamanı etkili kullanmayı sağlaması bakımından önemlidir (Karip, 2005).

Zaman yönetimi çocukların etkinliklere ilgisini sürdürebilmek için önemli bir faktördür. Sınıftaki planlanan uygulamaların her biri için ne kadar zaman ayrılacağına karar vermek öğretmenlerin her gün karşılaştığı problemlerdendir (Edwards, 2004). Öğretmenin kararsızlıkları, aceleciliği, ayrıntılara fazla girmesi, aşırı sosyal ilişkiler kurması, sınıfın düzensiz oluşu, amaçların belirgin olmaması ve plansızlığı zamanı iyi değerlendirememesine yol açabilir. Hâlbuki öğretmenin sınıfta zaman

ayarlamasını iyi yapabilmesi öncelikli görevlerinden biridir (Ünal ve Ada, 1999, 72-76).

2.1.7.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrencilere benimsetilmesi, sınıftaki yaşamın kolaylaştırılması için öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi bu boyutu oluşturur (Başar, 1999, 7).

Sınıftaki öğrenmeler, öğretmen- öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında kurulan iletişimle oluşur (Ergin, 2010). Bu nedenle iletişim kurma becerisi eğitim açısından çok önemlidir ve eğitimin olmazsa olmazı olarak kabul edilir (Finger ve Bamford, 2010). Öğretmen sınıfta öğrencileri öğrenmeye ve olumlu davranış değişikliklerine yönlendirmek istiyorsa, demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınması gerekir (Celep, 2008, 157).

Eğer bir öğretmen öğrencilerle iyi bir ilişkiye sahipse, o zaman öğrenciler kuralları çok daha kolay kabul ederler. Etkili bir öğretmen öğrenci ilişkisinin özü, hâkimiyet ve işbirliği arasındaki sağlıklı bir dengedir. Uygun bir seviyede hâkimiyetle iletişim kurmak için, kararlı davranış sergileme ve açık öğrenme hedefleri oluşturma önemlidir. Uygun bir seviyede işbirliği sağlamak için, esnek öğrenme hedefleri sağlamak, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek, eşit ve pozitif davranmak, öğrencilerin yanlış cevaplarına uygun bir şekilde cevap vermek önemlidir. (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Öğretmenler her ne kadar beklenti ve düşünceleri uyuşmasa da çocukların sözünü kesmeden, onları eleştirmeden ve suçlamadan dinlemelidirler. İyi bir iletişimin vazgeçilmezlerinden biri çocukları saygıyla dinlemek ve olaylara onların gözüyle bakıp anlamaya çalışmaktır (Çetindağ, 2011).

Etkili iletişim öğrencilerin iletilerini almaktan geçer. Öğrenciler, öğretmenin kendisiyle yaptığı tek taraflı konuşmalardan rahatsız olacaklardır ve pasif dinlemeden çok diyalog içinde olduklarında öğretmeni daha dikkatli dinleyeceklerdir. Öğrencileri dinlemek onları gözlemlemek, yazdıklarını okumak, ne düşündüğünü, neye inandığını, nasıl hissettiğini, ne bildiğini, neyi doğru neyi yanlış

anladığını ve neye değer verdiklerini öğrenmek öğretmene bazı olanaklar sağlar. Bu şekilde, öğretmen öğrencinin hangi konuda istekli, hangi konuda isteksiz olduklarında da bilgi sahibi olur (Cangelosi, 2008).

2.1.7.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerinin, eğitim ortamının, öğrencilerde istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen davranışların sorun ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek önlenmesi, sınıf ve okul kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesine yönünde çabalar, bu alanda ele alınır (Başar, 1999, 7). Sınıf iklimi öğrenme ortamıyla yakından ilgilidir ve sınıf davranışı ve öğrenmenin önemli bir faktörü olarak görülür. Son araştırma bulguları, sınıf iklimi ve öğrencilerin okul başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çatışma ve düzensizliğin daha az, bağlılığın daha fazla olduğu sınıflar, öğrenme için daha iyi fırsatlar sunar (Adelman ve Taylor, 2005). Karşılıklı saygı ve anlayış da sınıf ikliminin iki temel unsurunu oluşturur (Miller ve Pedro, 2006). Böyle bir ortamda öğrenciler daha başarılı olur.

İstenmeyen davranışların öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri farklı şekillerde olur. Eğitsel faaliyetlere engel olan bu davranışlar amaçlara ulaşmayı ve zamanın etkili kullanılmasını engeller, sınıf düzenini, dersin akışını ve öğretim ortamını bozar. Bu durumdan sınıfta öğretmen ve öğrenciler rahatsızlık duyar ve iletişimde aksamalar meydana gelir (Ünal ve Ada, 1999).

Sınıfta öğrenmeye güdüleyici bir ortamın sağlanmasının önemli öğelerinden birisi, sınıf içinde uyulacak davranış kurallarını belirlemektir. Öğrencilerin sınıfta uymaları gereken kuralların saptanması sınıfın düzenliliği ve öğretimin etkili ve verimli olması bakımından önemlidir (Celep, 2008, 43). Bir sınıf toplantısı biçiminde kurallar geliştirme, öğrencilerde sosyal sorumluluğun gelişmesine yardım eder ve bu durum öğrenci davranışını iyileştirme ve öğrenci başarısını artırmayla bağlantılıdır (Wentzel, 1991). Sınıfa girip çıkma, materyalleri yerine koyma, tartışmalara katılma, bir konuda görüşünü söyleme, faaliyetleri gözden geçirme gibi sınıfta doğal olarak

gerçekleşmesi gereken işlerin nasıl ve hangi sırayla yapılacağına ilişkin kuralların olmadığı sınıflarda, gereğinden çok zaman harcandığından etkinlikler aksar ve çocukların dikkatleri dağınık (İflazoğlu, 2008). Açıkça ifade edilen, tutarlı bir şekilde uyulan kurallar, yönetim problemlerini önler. Ayrıca kuralların olumlu bir ifade şekliyle oluşturulması gerekir çünkü olumlu bir şekilde ifade edilen kurallar pozitif beklentiler ve öğrenci sorumluluğu yaratır. Kuralların kısa ve öz olması da önemlidir (Jacobsen ve diğerleri, 2009).

2.1.8. Sınıf Yönetiminde Disiplin

Sınıf yönetimi genelde sınıfta disiplini sağlama olarak algılansa da disiplini içeren kapsamlı bir süreçtir (Erden, 2005).

Genel anlamda disiplin, bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların düzen içinde yaşamasını sağlamak için konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Sarıtış, 2005). Başka bir tanımda ise, insanın kendisi ve diğerleri ile ilişkilerini düzenleyen; bireysel ve toplumsal hak ve özgürlükleri gözetilen ilke, değer ve kuralların tümü şeklinde tanımlanmıştır (Arıcak, 2004, 242). Eğitimsel disiplin, güvenli bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlamaktadır (Eisenbraun, 2007). Sınıf disiplini ise, sınıfta oluşturulan kurallar sayesinde öğrenmeyi daha kolay hale getirmek ve istenmedik davranışları en düşük seviyede tutmak olarak tanımlanır (Jones ve Jones, 1990).

Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi iken (Karip, 2005,1) sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozan ve öğrenme yaşantılarını engelleyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkilerini içerir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Özetle, disiplin olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için, işlerin belirli bir düzen içinde tutarlı ve kararlı davranışlarla yürütülmesidir (Erdoğan, 2000, 117).

Disiplin, sadece uyulması gereken kurallardan daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Disiplin çocuklar için seçimler yaparak onları kontrol altında tutmaktan daha çok, onlara iyi seçimler yaptırmak ve bu yaptığı seçimlerin sorumluluklarını

üstüne almalarına (Pastor, 2002), yani onun öz disiplin geliştirmesine yardımcı olmaktır (Bear, 2005). Disiplinin üç temel amacı, sevgi ve güven ilişkisini geliştirmek, benlik bilinci oluşturmak; başkalarını anlayarak ve onların kişiliklerine saygı duyarak model görevini gerçekleştirmektir (Selçuk ve Güner, 2004). Disiplin söz konusu olduğunda öğretmenlerinde öğrenciler kadar sorumluluk almaları gerekir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerinde görmek istedikleri davranışları, ilk başta kendileri göstererek onlar için iyi bir rol modeli oluşturmaları gerekir (Humphreys, 1998, 11).

2.1.8.1. Disiplin Modelleri

Sınıf yönetiminde, öğretmenler farklı disiplin yaklaşımları benimsemektedir.

Tablo 3. Disiplin modelleri ve öğretmen güç kaynakları

	Etkili disiplin modeli	Gerçeklik terapisi	Öğretmen etkililik eğitimi	Sosyal disiplin modeli
Teorisyenler	Lee ve Morlene Canter	William Glasser	Thomas Gordon	Rudolf Dreikurs
Öğretmen güç kaynakları	Zorlayıcı Ödül	Yasal	Karizmatik	Yasal Karizmatik

2.1.8.1.1. Etkili Disiplin Modeli

Canter modeli olarak da bilinen bir davranışçı yaklaşım modelidir. Lee ve Morlene Canter tarafından geliştirilmiştir. Canter'ın etkili disiplin modeli, French ve Raven 'ın sosyal güç temelleri içerisinde zorlayıcı ve ödül gücüne dayanır. Wolfgang ve Wlickman 'ın çalışmasında müdahaleci strateji grubuna girer (Tauber, 2007). Levin ve Nolan'a (2007) göre, Canter öğretmen merkezli sınıf yönetim teorisyenleri arasındadır.

Bu modelde, öğretmenlerin kararlı bir tutum sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin uygun davranışları kazanmaları konusunda kendilerini sorumlu görürler. Bu modelde, öğretmenler, öğrencilerin pozitif ve negatif davranışlarına karşılık ödül ve cezaya yer verir. Öğrencilerin

kurallara uyup uymama durumunda olabilecek olumlu olumsuz sonuçları öğretim yılı başında belirlenir, öğrencilere ve velilere açıklanır (Tauber, 2007). Canter (2001), öğretmenlerin, öğrencilerin istenmedik davranışlarını öngörüp olabilecek olumsuzlukları engellemek için iyi bir disiplin planı hazırlaması gerektiğini vurgular. Ayrıca, iyi bir disiplin planının eğer öğretmenler öğrencilerden beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade ederlerse etkin çalışacağını ifade eder.

Canter, öğretmenin başarısızlığının sebebini, disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir. Canter, öğretmenlerin düşmanca ve otoriter bir tutum içerisinde olmayan bir lider rolünde olmalarını, karşılıklı güven ve saygıyla insancıl öğrenme ortamı sağlamalarını belirtir (Charles, 2005). Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle ilişkileri adil ve tutarlı olmalıdır. Etkili bir öğretmen öğrencilere yalnızca akademik yönden değil, okul çevresinde de olumlu ve disiplinli bir ortam sağlama konusunda destek olmalıdır (Eggleton, 2001, 7).

Bu disiplin modeli, öğrencilerin hiçbir haklarının olmadığı, yalnızca öğretmenlerin isteklerine uyulan otoriter bir ortam yarattığı ve bütün öğrenciler için bir plan hazırlanmasının öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz ardı etmesine yol açtığı konularında eleştirilmektedir (Celep, 2008).

2.1.8.1.2. Gerçeklik Terapisi Modeli

Bu model, Amerikalı psikiyatrist William Glasser tarafından geliştirilmiştir. Glasser'in modeli, Wolfgang ve Glickman'ın çalışmasında etkileşimci strateji grubuna girer. French ve Raven'ın sosyal güç temelleri içerisinde "yasal" güce dayanırken (Tauber, 2007), Levin ve Nolan (2007) uzman ve yasal güce dayandırır ayrıca, Glasser'i, işbirlikçi sınıf yönetim teorisyenleri arasında görür.

Glasser, eğitimcilerin okulları, öğrencilerin kendilerini oraya ait olduklarını hissettikleri, eğlendikleri ilgi çekici yerlere dönüştürmelerini ister. Baskı ve cezaya karşıdır. Glasser'e göre öğrenciyi harekete geçiren 4 ana psikolojik ihtiyaç vardır. Bunlar; ait olma ihtiyacı, güç ihtiyacı, bağımsızlık ihtiyacı ve eğlenme ihtiyacıdır. Öğretmenler bu psikolojik ihtiyaçları karşıladığında öğrenciler uygun bir şekilde

davranır, karşılanmadığında ise öğretmenler olumsuz davranışlarla yüz yüze gelir (Bucher ve Manning, 2001/2002).

Glasser'in modelinde, öğretmen ve öğrenci arasında sorumluluk paylaşımı vardır. Öğrencilerin ilk önce okulu iyi bir yer olarak algılamaları gerekir. Okulu iyi bir yer olarak algıarlarsa sorumluluğu kabul etme olasılığı daha yüksektir. Glasser, öğrencilerin rasyonel varlıklar olduğuna ve davranışlarını seçebileceklerine inanır. İyi olmayı da seçebilirler kötü olmayı da. Öğretmenlerin, öğretmenlerin daha iyi tercihler yapmalarına yardımcı edecek kolaylaştırıcı ve destekleyici ortam oluşturmaları gerekir. Bu ortamı sağlamak için gerçeklik terapisinin öğrenci ilgisini kazanma, problemleri tanımlama, uygun olmayan davranışları değerlendirme, yeni davranışları planlama, bağlılık sözü alma, hiçbir bahaneyi kabul etmeme ve cezadan sakınma gibi basamaklarını takip etmekten geçer (Tauber, 2007).

Bu aşamaları daha ayrıntılı incelemek gerekirse, öğrenci ilgisini kazanma, samimi ve onları önemseyen bir tavırla onlarla bireysel olarak ilgilenerek sağlanabilir. Glasser, her zaman öğrenciden kendi hatalı davranışını tanımlamasını istemek gerektiğini bu yüzden neden sorusunun bahaneler söylemeye teşvik edeceğini bunun yerine ne yapıyorsun sorusunun sorulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler yaptıklarının neden sonuç ilişkisini anladıklarında kendi davranışlarını değiştirmek için daha iyi planlamalar yapabilirler. Yeni davranışın sürdürülmesi olasılığını artırdığı için, sözel veya yazılı olarak bağlılık sözü almak önemlidir. Ceza, sınıftaki güven ve samimiyeti yok eder ve sorumluluğu öğrencilerin omuzlarından kaldırır bu yüzden cezadan sakınma gerçeklik terapisinin önemli basamaklarından biridir (Finger ve bamford, 2010).

2.1.8.1.3. Öğretmen Etkililik Eğitimi Modeli

Thomas Gordon, tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Gordon'un öğretmen etkililiği modeli, Wolfgang ve Glickman'ın çalışmasında müdahaleci olmayan strateji grubuna girer. French ve Faven'ın sosyal güç temelleri içerisinde karizmatik güce dayanırken (Tauber, 2007) Levin ve Nolan (2007) karizmatik ve uzman güce dayandırır. Ayrıca, Gordon'ı öğrenci merkezli sınıf yönetim teorisyenleri arasında görür.

Gordon, sınıftaki sorunların çözümü için ilk başta problemin kaynağının belirlenmesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin bir problem durumunda “Bu kimin problemidir?” sorusunu sormaları gerekir. Öğretmen aktif dinlemeye başvurmalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin samimi bir şekilde onların endişelerini anladığını bilmeye gereksinim duyarlar. Aktif dinleme ayrıca öğrencilerin davranış problemlerini daha iyi anlamalarında öğretmenlere yardım eder (Bucher ve Manning 2001/2002). Sorunun özü araştırılır ve çözüme gidilmeye çalışılır. Bu süreçte olumlu sonuç elde edilinceye kadar her iki taraf da çeşitli etkileşimlere girer, kaybeden olmadan her iki tarafın ihtiyaçlarına cevap verecek bir çözüm elde edilmelidir. Öğretmenlere, öğrencilerin istenmedik davranışları karşısında ne hissettiklerini karşılıklı güven ve saygı içerisinde anlatan ben mesajlarını kullanmalarını tavsiye eder (Tauber, 2007).

Çatışmaları ve yanlış anlamaları önlemesi, hakları gözetmesi, insan ilişkilerinde dengeyi sağlaması, insanların davranışlarında koymaları gereken sınırları bilmelerine yardımcı olacak rehberliği sağlaması açısından kurallar koymak gereklidir. Kurallar öğrencilerinde katılımıyla belirlenmeli aksi halde kuralların kendilerine dayatıldığını hissederler. Öğrencilerin kendilerinin katılımıyla belirlenen kurallara uyma ve saygı gösterme istekleri artar (Gordon, 2000, 153).

2.1.8.1.4 Sosyal Disiplin Modeli

Bu model, Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Dreikurs’ın sosyal disiplin modeli, Wolfgang ve Glickman’ın çalışmasında etkileşimci strateji grubuna girer. French ve Raven ‘ın sosyal güç temelleri içerisinde yasal ve karizmatik güce dayanırken (Tauber, 2007), Levin ve Nolan (2007), yasal ve uzman güce dayandırır ayrıca Dreikurs’ı, işbirlikçi sınıf yönetim teorisyenleri arasında görür.

Bu modele göre, öğrencilerin yanlış davranışlarının nedeni, giderilmeyen ihtiyaçlardır. Dreikurs’a göre, ihtiyaçlarının karşılandığını hisseden çocukların, yanlış davranış gösterme olasılığı daha düşüktür. Tüm insanlar gibi, çocukların tanınma, kabul görme, ait olma gibi ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında dikkat çekme, güç mücadelesi, öç alma, yetersiz görünme davranış problemleri ortaya çıkar. Dreikurs, öz disiplin, saygı, işbirliği, eşitliğe vurgu

yapar ve öğretmenlerin rehberlik ve liderlik sağlayarak, öğrencilerin katılımıyla kurallar ve mantıksal sonuçlarının oluşturulduğu demokratik bir ortam oluşturmalarını savunur (Tauber, 2007). Mantıksal sonuçlar, yönlendirilmiş ve düzenlenmiş davranış çıktıları olup sonuçlar öğrenciler tarafından tartışılarak anlaşılabilir şekilde kabul edilmiştir (Finger ve Bamford, 2010). Black (2005), demokratik yönetimin sergilendiği ortamlarda daha az disiplin problemlerinin ortaya çıktığını, öğrencilerin daha iyi birer yurttaş olmakta daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Dreikurs'ın sınıf yönetimi ve disiplin alanına yaptığı en büyük katkılardan biri demokrasi, güdü, sosyal ilgi, mantıksal sonuçlar arasındaki bağlantıların farkındalığını oluşturmaktır (Charles, 2005).

Modelin temelini öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi oluşturur. Örneğin, sınıfı dağıtan, dağıttığını toplar. Ödevini yapmayan, bu ödevini teneffüste veya ders bitiminden sonra yapar. Mantıksal sonuçlar yöntemi, öğrenciye durumları değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve doğru seçimler yapmalarını öğretmektedir (Moore, 1998).

2.1.9. Sınıf Yönetimine Etki Eden Bazı Değişkenler

Sınıf yönetimine etki eden çeşitli etmenler vardır. Aile, okul ve çevre gibi etmenler bu başlı altında ele alınmıştır.

2.1.9.1. Aile

Aile ortamı, çocuğa toplumsal kural ve değerlerin kazandırıldığı ilk yerdir. Çocuğun davranışlarını yönlendirmek, kurallara uyumunu sağlamak, rehberlik etmek, ailenin en temel görevidir. Aile, çocuğun kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde, önemli bir etkiye sahiptir. Aile yaşantısı ile öğrenci davranışı arasında sıkı bir ilişki vardır (Turan, 2011). Çünkü çocuklar eğer yeterli barınma, sağlık, beslenme ve güvenli ortamlardan yoksunlarsa veya ebeveynleri düşük ücret ve güvensiz istihdam nedeniyle stres yaşıyorlarsa, çocuklar iyi öğrenemez (Duncan ve Brooks-Gunn, 1997). Öğrenci, ailesinin kültürünü, değerlerini ve günlük hayatın sorunlarını kendi sınıfına taşır

Ailenin eğitim durumu, büyüklüğü, ekonomik durumu öğrencinin gelişimini ve davranışını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler düzenlenirken öğrencinin her yönüyle ele alınması gerekir. Ailesel sorunlar yaşayan öğrenciden sınıf içi etkinliklere katılmasını istemek ve başarılı olmasını beklemek doğru bir beklenti olmaz. Öğrencinin ailesel sorunlarıyla başa çıkmak için öğrencinin bütün özellikleri ile tanınması ve ona uygun rehberlik hizmeti verilmesi gerekmektedir. (Gülşen, 2011). Bunun için, öğretmenin etkili bir öğretmen-veli iletişimi kurması gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin kültür ve yaşamlarını anlamaktan yoksunlarsa ve ailelerle anlamlı bir ilişki içerisinde değillerse, öğrencinin davranışlarını doğru bir şekilde değerlendirmesi pek mümkün gözükmemektedir (Lawrence-Lightfoot, 1978).

Yapılan araştırmalar destekleyici aile tutumlarının, okul ile düzenli iletişim içinde bulunan velilerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Çelenk, 2003).

Öğrencinin istenmeyen davranışlarının yol açtığı sorunların çözümünde veliyle etkili iletişim kuran öğretmenler daha başarılı olurlar (Çelik, 2012). Bu iletişim yüz yüze olabileceği gibi, yazı ve telefonla da olabilir. Öğretmen, öğrencinin defterine yazdığı veya velisine iletmesi için öğrenciye verdiği notlar vasıtasıyla ile iletişim sağlayabilir. Ailelere haftalık, aylık okul-sınıf haberleri bülteni gönderilebilir. Öğrenciler aracılığıyla sözlü iletişimin, yanlış anlamalara neden olabileceği için kullanılmaması daha doğru olur (Cangelosi, 2008, 104). Öğretmenler etkili okul-aile işbirliği sağlamak için ev ziyaretleri, ailelerle bireysel görüşmeler, bilgilendirme toplantıları, geziler planlayabilir, ailelerle telefon görüşmeleri, yazışmalar yapabilir (Çağdaş ve Seçer, 2004),

Ailedeki birey sayısı çocuğun okula karşı geliştirdiği tutumların belirlenmesinde; ders çalışmak, ödev yapmak ve kitap okumak gibi başarıya etki eden ana unsurlar üzerinde etkili olmakta; çocuğa sunulan eğitim imkânlarının daralmasına yol açmaktadır. Ailenin çocuklarına sağladığı eğitim imkânları çocuk sayısı ile ters orantılı olduğu için ailedeki birey sayısı az olduğunda çocuklara daha çok eğitim imkânı sağlanabileceği düşünülebilir (Gelişli, 2004). Çocuk sayısının

çokluğu, ailenin görevlerini yeterince yerine getirmesini engelleyeceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir (Başar, 2006).

2.1.9.2. Okul

Okul eğitim sisteminin en kritik ve en etkili alt sistemidir. Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ya da amaçların eyleme dönüştürülmesi okul aracılığıyla olur. Okullar pek çok amaca hizmet ederler. Ama çoğunlukla, okulun temel hedefinin eğitilmiş insan yetiştirmek olduğu görüşü baskındır (Lipham ve Rankin, 1985). Bu nedenle okulları bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen kurumlar olarak tanımlayabiliriz. Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler. Okul ve sınıfın birbirlerinden ayrı olarak düşünülebilmesi de söz konusu değildir. Okulun özellikleri ve iklimi, sınıfı ve sınıf yönetimini etkiler. Sınıfların fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler, okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında, sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır (Çalık, 2005).

Okul yöneticisi tarafından biçimlendirilen okulun yönetim anlayışı doğrudan öğrenci davranışlarını ve okul yönetiminden etkilenen sınıf yönetimini de etkiler (Çelik, 2012). Geleneksel yönetim anlayışının olduğu okullarda söylemler disiplin ve diğer problemler üzerine yoğunlaşırken, demokratik yönetim anlayışının olduğu okullarda ise en iyi uygulamaların paylaşılıp, güven ve işbirliği ortamı oluşturma çabası içinde çalışmaların öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir (Williams, Cate ve O'Hair, 2009). Demokratik yönetim biçimine sahip olan okullarda öğrencinin kişiliğine saygı gösterilir, öğrenci değerli bir varlık olarak görülür, farklı görüşlere değer verilir (Apple ve Beane, 1995) ve öğrencilerde karar verme sürecine katılır. Okulun yönetim biçiminin öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etki yapması, sınıf yönetimi sürecine de olumlu yönde yansır. Okulda öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılan güçlü bir kültür olduğunda, öğrencilerin okul kurallarını benimsemesi ve sınıfta olumlu davranışlar göstermeleri daha kolay olacaktır. (Çelik, 2012).

Okul, fiziksel özellikleri ve insan ilişkileri bakımından açık ve rahat olmalı, öğrenciler ders saatleri dışında okuldan faydalanabilmeli, okul öğrenci için çekici yer bir yer olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmelisi gerekir (Wood, 1992). Okulların fizik yapısı çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, bireysel ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilmelidir. Ayrıca okul alanının tehlikelerden uzak bir yerde belirlenmesi de önemlidir. Kendilerini güvende hisseden çocuklar hem akademik hem de sosyal olarak daha uygun davranışlar sergilerler. Çocukların ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmiş okullarda çocuklar daha doğal ve saygılı davranışlar sergileyecekler ve böylece sınıf yönetimi ile ilgili pek çok problem çözümlenebilir (Kıldan, 2007).

2.1.9.3. Çevre

Her okul belli bir toplumsal çevrede yer alır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal, demografik bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi olarak tanımlanabilir (Demirbolat, 2005). Teknoloji ve enformasyonel gelişmeler, politik yapılar, yasalar ve sosyal koşullar, kültürel değerler, ekonomik ve piyasa faktörleri, nüfus ve demografik özelliklerin tümü okul yapı ve süreçlerini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Okuldaki öğrenciler, farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri beraberlerinde sınıfa getirirler. Yani bir davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol altında tutulur. Bu yüzden sınıfta davranış değişikliği oluşturmak için toplumsal çevredeki ilişki örüntülerinin niteliğini bilmek gerekir (Aydın, 2010). Öğretmen, toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Bu durum, öğrencinin yaşam alanını genişletir, yaşamını zenginleştirir, öğrendiklerini uygulama, pekiştirme imkanı sağlar. Bu yolla öğrenci, öğrendiklerinin yaşamını ne şekilde kolaylaştırdığını görür (Wood, 1992). Bunu gerçekleştirebilmek için, okul ve öğretmen önce çevreyi tanımalı, çevrenin kültürel geçmişini, bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime karşı direnme güçleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul da, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve ona göre hareket etmelidir (Başar, 2006). Örneğin, teknolojik değişimi çevre, okuldan önce yaşamaktaysa, öğretmenin bu

değişimi sınıfına taşımak için çevreyle en üst düzeyde işbirliği yapması gerekir (Taş, 2006).

Edwards (1993) göre, arkadaş çevresi de çocukluk ve gençlik döneminde, bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir başka etkidir. Bu dönemin en temel gereksinimleri olan; bağlanma, ait olma, takdir edilme ve kabul görme ihtiyaçlarının karşılanmaması, özellikle olumsuz aile yaşantıları ve evde kabul edilmeme çocuğu başka yerlerde kabul görme davranışına sürükler. Arkadaş grupları toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecini olumsuz etkileyebilir (Sadık, 2002, 109). Arkadaş grupları hakkında bilgi edinmek için öğretmen, okul ve aile işbirliği yapmalıdır. Arkadaş grupları, bunların etkililik türleri, davranış biçimleri bilinmeli; çocuk, istenen davranışları gösteren gruplara yönlendirilmeli, hatta gerektiğinde bu gruplar ailelerin de yardımıyla okul tarafından oluşturulmalı, onlara olanak sağlanmalıdır. Öğrencileri eğitmeyi amaçlayan okulun, çevresini de eğitmesi gerekir. Okul bunu gerçekleştirirse, o çevreden okula gelecek öğrencilerin bazı davranışları daha okula gelmeden düzeltilmiş olur. Aksi takdirde, çevredeki istenmeyen davranışlar sınıfa kadar girer, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur. (Başar, 2006).

2.1.10. Algı

Duyu, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayıp sinirsel enerjiye dönüştürmesiyle oluşur. Bu enerji beyinde işlenir ve buna bağlı olarak bir algısal ürün meydana gelir. Bu işleme algılama ve ortaya çıkan ürüne de algı denir (Cüceloğlu, 2006). Başka bir tanımda ise algı, duyu organlarımızca taşınan duyu verileri örgütleyip yorumlayarak insanların çevresindeki nesne ve olaylardan meydana gelen uyaranları anlamlandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Arkonaç, 1998). Algılama insanların çeşitli duyuları (görme işitme koklama dokunma ve tatma) yoluyla çevrelerinden edindikleri bilgileri bir araya getirip organize ederek kendileri için anlam ve yorum getirmelerine ilişkin süreçlerdir (Eren, 2001).

Algılama esnasında beyin bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri dikkate alır. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını

güçlendirme, aradaki boşlukları doldurma ve beklentilere uygun anlamandırma bu aşamada yapılmaktadır.

Algılama sürecini etkileyen faktörler şunlardır (Eren, 2001):

- ✓ Algılayan bireyin
 - kişiliği
 - kişisel özellikleri
 - geçmiş yıllarda elde ettiği tecrübeleri
- ✓ Algılanan nesnenin özellikleri (bu nesne, kişi, eşya, olay, canı ve cansız tüm varlıklar olabilir) ve
- ✓ Algılama ortamı; algılama sürecinin gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve örgütsel çevre koşulları

Arkonaç' a (1998) göre ise, algıyı etkileyen faktörlerin başında insanın genetik yapısı ve yaşadıkları gelmektedir. Algı, doğuştan gelen yetenekler ve sonradan öğrenilen becerilerin birleşimi olmasının yanı sıra, doğuştan gelen yeteneklerin öğrenme ile şekillenip gelişmesidir.

Kişilerin algıladıkları gerçekler, farklı bölgeler, farklı kültürler ve farklı kişilikler gibi bir takım nedenlerden dolayı farklılık gösterebilir. Ayrıca, kişilerin sahip oldukları kanaat, varsayım, kuram ve fikirlerin zaman içinde değişmesi muhtemeldir. Bu durum bireylerde algılama sürecinin sürekli olmasından dolayıdır. Zaman içinde yeni tecrübeler yaşanması, yeni keşif, inanç, kanaat ve kuramlar, elde edilen yeni bilgilerin işlenmesi ve anlama kavuşturulmasına olanak sağlar. Bu sayede kişinin daha önce sahip olduğu düşünceler değişebilir ya da bütünüyle ortadan kalkabilir (Eren, 2001).

Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları da farklılık gösterebilir. Algıyı etkileyen faktörleri düşündüğümüzde bu farklılığa, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, geçmiş yıllarda elde ettiği tecrübeleri, kültürleri ve algıladıkları ortamın fiziksel ve sosyal çevre koşulları da neden olabilir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurtiçi Araştırmaları

Terzi (2001) tarafından 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmenin üzerinde “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışındaki Görüşler İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” Gözlemler”adlı bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlara ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından 103 sınıf öğretmeni, 47 ilköğretim okul yöneticisi ve 38 deneticisi ile 120 öğretmen adayı üzerinde “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler”adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları ile aday öğretmen, ilköğretim okulu yönetici ve deneticilerinin gözlemlerini karşılaştırmak ve ortaya çıkan bulgular ışığında öneriler geliştirmektir. Araştırmada, Delson (1982) tarafından geliştirilen “*Sınıf Yönetimi Becerileri*” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri t, F ve Scheffe testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, sınıf yönetim becerilerinin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiğini; aday öğretmen gözlemlerinin ise sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sınıf yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları, ilköğretim okulu yöneticileri ile farklılık göstermemekte, aday öğretmen ve deneticiler ile farklılık göstermektedir. Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından olan “zamanı verimli kullanma” ve “öğrenci katılımı”, tüm gruplar tarafından en düşük düzeyde değerlendirilmiştir.

Ağaoğlu (2004) tarafından, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 7 farklı bölümden 405 öğretmen adayı üzerinde öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi becerileri hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Veri

toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda; Öğretmenler adayları, sınıf yönetim becerilerinin yeterli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının düşünceleri cinsiyetlerine göre değil, bölümlerine göre farklılıklar göstermektedir. Ağaoğlu, öğretmen adaylarının %69.6'sının bayan, %30.4'ünün erkek olduğunu, bu durumda öğretme işinin bayanlara daha uygun olduğunu ispatladığını belirtmektedir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi derslerinin zaman ve kredilerinin yeniden düzenlenebileceğini, kurslarla öğretmen adaylarının öğretebilecekleri uygun seviyeye ulaşabileceğini ve öğretmen adaylarının öğretim içeriğini tanımlamasının geliştirilebileceğini önermektedir.

Çelik (2006) tarafından 497 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Baloğlu (1998) tarafından geliştirilen Ağaoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları orta düzeyde çıkmıştır. Etkinlik yönetimi öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut olurken, zaman yönetimi kendilerini en az yeterli gördükleri boyut olmuştur. Kadın öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır.

Şentürk (2006) tarafından Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıflarında öğrenim gören ve liselerde uygulama yapan toplam 218 öğretmen adayı üzerinde ‘Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları’ adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen adayı öğrencilerin uygulama yaptıkları liselerdeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise SSPS for Windows Programından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin gelişimsel modele uygun davranışlara öncelik verdikleri ve bu boyuttaki davranışları yeterli düzeyde gösterdikleri saptanmıştır. Ancak öncelikle kullanılması önerilen önlemsel modele dayalı davranışları beklenen düzeylerde göstermedikleri, tepkisel modele uygun

davranışların önemli bir bölümünü ise beklenenden daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Akın (2006) tarafından 140 öğretmen üzerinde “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve iş doyumu beklentilerinin genel anlamda iyi olduğu sonucuna varılmıştır. İş doyumu gerçekleşme seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumu arasında düşük seviyede pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinin branşlara, mezun olunan okullara, öğretim kademelerine ve kıdeme göre değiştiği saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin okul müdürlerinin yönetim şekillerine göre de farklılaştığı bulunmuştur.

Akın ve Koçak (2007) tarafından 140 öğretmen üzerinde “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veriler Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçinkaya ve Tombul (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği* ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen *İş Doyumu Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin % 36’nın “iyi” düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumlarına bakıldığında ise, % 29’u “orta”, düzeyde olarak gözlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumu arasında düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

İlgar (2007) tarafından 766 ilköğretim öğretmeni üzerinde “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okul, yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili alınan bir seminer ya da kurs, okunan bir kitap, okulda

uygulanan tekli ya da ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerle arasında ilişki bulunmuştur.

Soltay (2007) tarafından “İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Stajını Yapan Öğretmen Adaylarının, Az Deneyimli ve Deneyimli İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Karar Verme Becerileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemi, 12 öğretmen ve 6 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme, envanter ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 3 aday öğretmen ve 4 az deneyimli öğretmen sınıf yönetimini öğrencilerin öğretmenden ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak bir atmosfer kurmak ya da korumak olarak tanımlamışlardır. 3 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise, öğretmenin ihtiyacı olan bir dizi kurallar olarak tanımlamışlardır. 2 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise sınıf yönetimini disiplin sorunu olmayan bir atmosfer yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin % 67’si kendilerinin sınıf yönetiminde etkili olduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 42’si de kendilerini öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kurmada etkili gördüklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerse kendilerinin sınıf yönetiminde etkisiz kaldıklarını söylemişlerdir.

Yaşar (2008) tarafından ‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetim yaklaşımları’ adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, Kastamonu’da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat yaklaşımı ile uyumlu olup olmadığını incelemektir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan “Sınıf Yönetimi Anketi” kullanılarak Kastamonu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya 265 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler betimleyici ve yordayıcı istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettiğini göstermiştir. Bu da genel olarak öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımının yapılandırmacı müfredat yaklaşımı ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda mesleki kıdem, branş, sertifika programı çeşidi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin

kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımına etkisi olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise bir fark olmadığı görülmüştür.

Şentürk ve Oral (2008) Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, Türkiye’de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda, yapılan araştırmaların daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmüştür. Diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az yapılmış olduğu belirlenmiştir.

Aksu (2009) tarafından 173 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Burç (2007) ve Erdoğan (2001) tarafından hazırlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterliklerinin yaşa göre değiştiği görülmüştür. En yüksek puanın 39-46 yaş grubuna ait olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdeme göre öğretmen yeterliğine bakıldığında 14-22 yıl arasında olanların puanı en yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi beceri düzeylerine göre öğretmen yeterliklerinde farklılaşma bulunmuştur.

Komitoğlu (2009) tarafından 284 devlet okulunda çalışan sınıf öğretmeni ve 41 özel ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni üzerinde “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Korkmaz (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve Savran (1993)

tarafından geliştirilen “Sıfat Tarama Listesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, “öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri” boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlerinin arttıkça sınıfta problem oluşmadan engellenmesi konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. “Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme” konularına bakıldığında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerde “şevkat, değişiklik, ilgi, kendini suçlama, uyarlık, kadınsı” kişilik özelliklerinin daha baskın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kayıkçı (2009) tarafından 450 öğretmen üzerinde “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğrencilerin Disiplin Davranışları Üzerine Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri” ve “Öğrencilerin Disiplin Davranışı” anketleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarından olan “öğretmen-öğrenci bağı ve iletişimi”, “öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını tanıma”, “motivasyon ve öğretim sürecinin uygulaması”, “sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması” ve “sınıf çevresinin ve fiziksel yapının düzenlenmesi” ve öğrenci disiplin davranışlarının bütün boyutları arasında önemli ve negatif bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarından “istenmeyen davranışların yönetilmesi” ve öğrencilerin disiplin davranışı boyutu olan “disiplin kurallarının şiddetine yönelik” arasında olumlu bir ilişki vardır.

Korkut (2009) 401 sınıf öğretmeni üzerinde “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tachannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları “oldukça yüksek” bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “plan-

program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ilişki düzeyinin en yüksek olduğu boyut “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” olarak ortaya konmuştur.

Yılmaz (2009) tarafından 200 ilköğretim öğretmeni üzerinde “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Hakkındaki Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Tarzları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ekici (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Profil Ölçeği” ve Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kontrol İdeoloji Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin çoğunun otoriter sınıf yönetimi tarzını benimsedikleri görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin, gözetimli kontrol ideolojisine daha yakın oldukları görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi tarzları arasında önemli bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci kontrol ideolojileri ile otoriter sınıf yönetimi tarzları arasında ılımlı bir bağ olduğu ortaya konmuştur. Boş vermecî sınıf yönetimi tarzı ile öğrenci kontrol ideolojisi arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur..

Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından 401 sınıf öğretmeni üzerinde “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarının, deneyimlerine ve okullarının bulundukları yere göre değiştiği ortaya konmuştur. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Durğun (2010) tarafından 148 sınıf öğretmeni üzerinde “Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, 51 yaş ve üstü kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha çok kabul ettikleri görülmüştür. 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de sınıf yönetimi becerilerini daha çok benimsedikleri sonucu ortaya konmuştur.

Bağcı (2010) tarafından 229 öğretmen üzerinde “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ve Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen “Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Başa çıkma tutumlarını değerlendirmede yeniden yorumlama ve gelişme alt boyutlarında branş öğretmenlerinin ve okul imkanlarını düşük bulan öğretmenlerin değerleri daha yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tunca (2010) tarafından 242 ilköğretim öğretmeni üzerinde “Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Ölçeği” ve Lütfü İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “iyimserlik / ruh halini düzenleme” düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. “Duygulardan faydalanma / duygu ifadesinin” ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi becerilerinin ise son derece yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

İlhan (2011) tarafından “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 34 ilköğretim okulundaki tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak, “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kıdem, hem öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin, hem de sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından Bayburt ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim fakültelerinde öğrenim gören 401 sınıf öğretmeni adayı üzerinde “Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli açılardan incelenmesi açısından incelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalamanın yanı sıra bağımsız gruplar için t testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının “iyi” (= 3.91) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarında cinsiyet ve öğretim türüne göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık oluşmazken sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek düzenlemelere gereksinim duyduğunu ortaya koymuştur.

Akkaya (2011) tarafından 302 sınıf öğretmeni üzerinde “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Mizah Tarzları Ölçeği” ve Denkdemir (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Mizah tarzları ile cinsiyet ve medeni durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kendini geliştirici mizah tarzları kadın öğretmenlere oranla oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, mizah duygusundan yoksun olan

öğretmenlerin düzeni sağlamak adına korkutmaya ya da cezaya başvurma eğilimlerinin daha fazla olabileceği söylenmiştir

Demirtaş (2012) ‘Sınıf öğretmenliği adaylarının algılarına göre, kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri’ adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği adaylarının algılarına göre, kendi sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (ÖSYY) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar kendi sınıf yönetimi yeterliklerini çok yüksek algılamaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin algıları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu fark, istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Benzer şekilde, kızların algıları erkeklere göre daha yüksektir. Üniversitelere göre, algılar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte, Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri, Fırat üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek algılara sahiptirler. Öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaları, olumlu bir göstergedir. Kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılayan öğretmen adaylarının meslekte başarılı olmaları beklenir.

Nur (2012) tarafından 102 öğretmen üzerinde “Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Hoy ve Clover (2007) tarafından yenilenen Yalçinkaya Akyüz (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” ve Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli seviyede sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip oldukları bilgisi elde edilmiştir. Örgüt iklimi alt boyutlarından olan “destekleme”, “mesleki dayanışma” ve “samimi” boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmaları

Martin, Shoho ve Alan (2000) anket uygulayarak 388 katılımcı öğretmen arasında yapmış oldukları araştırmada, geleneksel olarak eğitilmiş öğretmenlerle stajyer öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi becerilerinin farklılıklarını araştırmışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara varmışlardır: Öğretmenlerin yaşları ve tecrübeleri arttıkça sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli oldukları; tecrübeli öğretmenler, stajyer öğretmenlere göre çevresel faktörleri öğrenciyi şekillendirmede daha etkin kullandıkları stajyer öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha idealist oldukları fakat deneyim eksiklikleri olduğu, sonuçlarına varmışlardır.

Kaliska (2002) en etkili sınıf yönetimi tekniklerini ve uygulamalarını araştırmayı ve belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, olumlu öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için yönetmeye devam etmeyi, sınıf disiplini ile ilişkili literatür ve araştırmaların eleştirel analizini ve kapsamlı bir eleştirisini içerir. Sınıfa düzeni ve verimli öğrenmeyi geri getiren etkili sınıf yönetimi planına öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür.

Dinsmore (2003) “Sınıf Yönetimi” isimli araştırmasında sınıf yönetimi; öğretmenin disiplinle ilgili inanışları ve değerleri yönetimin bir parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre sınıf yapısının diğer yönleri de çok etkilediği ve öğretmen hazırlığının, sınıf çevresinin ve sunum yönetiminin öğrenci davranışı üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ilk olarak öğretmen hazırlığı ve öğrenci davranışı arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, 54 öğrencinin %65’i eğer öğretmenin iyi hazırlanmadığını hissedersen konuyla bağlarının muhtemelen kalmayacağı şeklinde bir cevap vermişlerdir. Araştırılan ikinci konu sunum yöntemleridir. Öğrencilerin %52’si dersin topluluk çemberi şeklinde verildiğinde daha iyi odaklandıklarını göstermektedir. Kişisel gözlemlerden elde edilen verilere göre öğrencilerin %76’sının öğretmenin kendilerine yakın olmasının konuya odaklanmalarını arttığı görüşüne ulaşılmıştır.

Penner (2005) Kelowna’da bir okulda staj yapan Victoria Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarını ve onların sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Sınıf yönetimi eğitiminin eksikliğinden dolayı öğretmen adaylarının öğretim yeteneklerinde güvenden yoksun oldukları bulunmuştur. Üniversitede etkili sınıf yönetimi eğitiminin olmadığı, sınıf yönetiminin öğretmen adaylarında baskı ve strese sebep olduğu ve sınıf yönetiminin eğitimin önemli bir parçası olduğu ileri sürülmüştür.

Martin, Yin ve Mayall (2006) 163 katılımcıyla yapmış olduğu çalışmada sınıf yönetimi ile ilgili üç durumu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunlar; (1) Sınıf yönetimi stili üzerinde sınıf yönetimi eğitiminin etkileri, (2) Acemi ve deneyimli öğretmenler arasındaki sınıf yönetimi farklılıkları, (3) Sınıf yönetim anlayışlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıktır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek, acemi ve deneyimli öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca acemi ve deneyimli öğretmenler sınıf yönetiminde eğitilmiş olsa da olmasa da aralarında farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha müdahaleci, deneyimli öğretmenler ise acemi öğretmenlere göre daha kontrollü eğilimi sergilemişlerdir. Sınıf yönetimi eğitimi almayan erkek öğretmenler ise sınıf yönetimi eğitimi almış erkek öğretmenlere göre daha müdahaleci oldukları tespit edilmiştir. Oysaki Sınıf yönetimi stili üzerinde sınıf yönetimi eğitiminin etkileri ile ilgili eğitilmiş ya da eğitimsiz kadın öğretmenlerde bir farklılık tespit edilememiştir.

Wilson (2006) tarafından 285 öğretmenin katılımıyla kamu ilköğretim okullarında sınıf yönetimi uygulamaları ve öğretmen görüşleri adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, sınıf disiplini korumak için, özellikle fiziksel ve psikolojik uygulamaları incelenmesi ve sınıf yönetimi tekniklerinin kullanımıyla ilgili Kaliforniya’nın güneyindeki kamu ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin negatif sınıf yönetim tekniklerinden daha çok, pozitif sınıf yönetim teknikleriyle meşgul oldukları bulunmuştur. Pozitif teknik kullanımının daha yaygın olduğu görüldü de, negatif teknik kullanan öğretmenlerin oranı açıkça görülmüştür. Öğretmenlerin negatif sınıf yönetim tekniklerini etkisiz, pozitif sınıf yönetim tekniklerini etkili olarak algıladıkları bulunmuştur.

Moore (2008) tarafından beş 3. sınıf öğretmeni ve beş 5. sınıf öğretmeni üzerinde “Farklı Temel Çevrelerde Sınıf Yönetimi Stratejileri, Öğrenci Başarı Skorları ve Öğretmenlerin Tutumları ile İnançları Arasındaki İlişkinin Analiz Edilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket, gözlem ve raporlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi stratejileri ile yüksek öğrenci başarı sonuçları arasında ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim yetenekleri ve gerçek sınıf uygulamaları hakkında inançları ve tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Rockey (2008) tarafından 70 aday öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri ile ilgili Gözlemsel Bir Çalışma” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 57 öğretmen, iyi bir sınıf yönetiminde öğrenci merkezli bir ortam oluşturmak için öğrencilerin oluşturdukları kurallara, öğrenciler tarafından yapılan çalışmalara ve görevlere ağırlık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. 22 öğretmen, sınıf yönetiminde özgüven ve açıklama eksikliğinden bahsetmişlerdir. Sadece 12 öğretmen gerçek anlamda sınıf yönetimi ile ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. 16 farklı olayda öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde yetersiz gördüklerini söylemişlerdir.

Westbrook-Spaniel (2008) öğretmenlerin kullandığı etkili sınıf yönetimi stratejilerini nasıl öğrendiklerini, seçtiklerini ve uyguladıklarını anlamayı amaçlamıştır. Özel becerileri belirlemek amacıyla 5 öğretmen gözlenmiş ve onlarla görüşülmüştür. Düşük gelirli okullarda etkili sınıf yönetimini öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini, seçtiklerini ve uyguladıklarını belirlemek için bu çalışmada odak grup toplantıları, öğretmenlerle görüşme ve sınıf gözlemleri kullanılmıştır. Bu süreçte öğretmenler sınıf yönetiminde üç önemli noktaya dikkat çekmişlerdir: Sınıf etkinliklerini düzenleme, etkili iletişim ve sınıf etkinliklerini izleme. Öğretmenlere göre, eğitim programları etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmak için onları yeterince hazırlayamamıştır. Bazı öğretmenlerin hala hangi sınıf yönetimi stratejilerinin etkili olduğunu merak ettikleri bulunmuştur. Etkili bir öğrenme çevresinin oluşturulabileceği stratejileri sunmanın kolay olduğu ama öğretmenlerin bu çevreyi nasıl sürdüreceklerini öğrenmelerinin zor olduğu ifade edilmiştir.

Prince (2009) öğretmen adaylarının öğretimleri sırasında sınıf yönetimi ile ilgili deneyim ve görüşlerini nasıl tanımladıkları sorusunu cevaplamak için 4 öğretmen adayı ile bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirme yollarını nitel bir çalışma ile tasarlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel öğretmen etkinliği araştırılmış ve çalışma süresince onların etkinliğinin gelişimi takip edilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılma ve deneyimin, yönetim becerilerinde öğretmen adaylarının güvenini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları ihtiyaç duyulan akademik sınıf yönetim becerilerinin bilgisine sahip olmuşlardır.

Gilpatrick (2010) tarafından 22 öğretmen üzerinde “Akademik Başarıyı Desteklemek için Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Davranışsal Müdahaleler” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Anketi” kullanılmış ve nitel araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini uyumsuz öğrencilerin ve herhangi bir etkisi olmayan veli ve müdürlerin baskısı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıfta en çok kullanılan üç stratejinin ödül, veli görüşmesi ve imtiyazların ortadan kaldırılması olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin tamamı, sınıf yönetimi stratejileri yetersiz kaldığında cesaretlerinin kırılabildiğini söylemişlerdir, fakat % 64’ü de uyumsuz öğrencilerin yarattığı karışıklığı en aza indirmede, varolan stratejilerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 86’sı, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, iş doyumunu olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 9’u sorunlu öğrencilerle başa çıkma konusunda yeterli eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Reupert ve Woodcock (2010) tarafından 336 kanadalı öğretmen adayı üzerinde aday öğretmenlerin çeşitli sınıf yönetim stratejilerini kullanımı, güveni ve başarısı adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kullandığı yönetim stratejilerini ve çeşitli stratejilerin ne kadar başarılı ve güvenli olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, önleyici stratejilerin (örneğin, düzenli alışkanlıklar oluşturma gibi) düzeltici stratejiler (örneğin, fiziksel yakınlık gibi) kadar başarılı olduğu rapor edilmesine rağmen, öğretmen adaylarının en sık düzeltici stratejileri kullandıkları saptanmıştır. En kullandıkları sınıf yönetim stratejisinin, en çok güvendikleri stratejiler olduğu bulunmuştur.

Drang (2011) tarafından 3 öğretmen ve 3 yardımcı öğretmen üzerinde “Okulöncesi Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi İnançları, Bilgisi ve Uygulamaları” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ve belge taraması yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal ve davranışsal beklentilerin çocuklara verilmesinin, okulöncesi sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğu ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, diğer öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda kaynak olarak gördüklerini söylemişlerdir. Uygulamadaki sınıf yönetimi inançları ve bilgisini ortaya koymak için öğretmenlerin dili bir araç olarak kullandıkları belirtilmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından 273 ilköğretim öğretmeni üzerinde “Sınıf Yönetimi Tarzları, Sınıf İklimi ve Okul Başarısı” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolü” ve “Sınıf İklimi Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının özellikle öğrencilerin okul başarısı dikkate alındığında etkili öğretimin önemli bir faktörü olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, sınıf yönetiminde etkileşimci tarzın avantajlarını doğrulamaktadır. Etkileşimci tarzı kullanan öğretmenler, sınıfta etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmektedirler.

Salameh, Al-Omari ve Jumia'an (2011) tarafından 534 göreve yeni başlayan öğretmen üzerinde “Ürdün’de Göreve Yeni Başlayan Öğretmenler Arasındaki Sınıf Yönetimi Becerileri: Hazırlık ve Performans” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili algılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “olumlu bir sınıf ortamı yaratmak” göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok hazırlandıkları ve ortaya koydukları görev olmuştur. Bu öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi becerileri alanında ortalamanın üstünde görmüşlerdir. Kadınların puanı “ilişkilerin geliştirilmesi” hazırlığı konusunda erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Kadınlar “veli ile iletişim” ve “öğrencileri disipline etme” konularında en düşük puanlara sahip olurken erkekler de “öğrencileri disipline etme” ve “sınıf kurallarını oluşturup pekiştirmede” en düşük puanlara sahip olmuşlardır. Kadınların “ilişkilerin geliştirilmesi”, “olumlu bir sınıf ortamı

yaratmak”, veli ile iletişim” ve “öğrencileri disipline etme” konularındaki performansları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Rahimi ve Asadollahi (2011) tarafından 300 İngilizce öğretmeni üzerinde İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve bağlamsal değişkenlerle ilişkisini amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetim eğilimlerinin yaş, cinsiyet, tecrübe ve okul tipiyle ilişkili olmadığı, fakat öğretmenlerin eğitim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgeyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans derecesine sahip olan ve ayrıcalıksız bölgede çalışan öğretmenlerin daha az müdahaleci ve daha az kontro edici oldukları saptanmıştır.

Djigic ve Stojiljkovic (2012) tarafından 269 ilköğretim öğretmeni üzerinde “Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolünün Düzenlenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veriler nitel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ortamında gözlenen öğretmenlerden elde edilen sonuçlara göre “Sınıf Yönetimi Tarzları Değerlendirme Protokolünün” güvenilir olduğu ve farklı öğretmen tarzları arasında ayırım yapmayı sağladığı görülmüştür. Bütün bunların sonucunda da öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarını güvenilir ve objektif bir şekilde tahmin etme ihtimali sağlamaktadır.

Williams (2012) tarafından 7 ortaöğretim öğretmeni üzerinde sınıf yönetiminde etkili müdahale stratejileri üzerine öğrenen görüşleri adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, sınıftaki öğrencinin rahatsız edici davranışlarını yönetmede kullanılan başarılı müdahale stratejileri üzerine öğretmen algılarını keşfetmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, verilerin analizinden sayı, yapı ve sonuçlar, yakınlık kontrolü temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin rahatsız edici davranışlarının öğretim ve öğrenmeyi etkilediği ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalarda, mevcut bir durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Tarama modeli, araştırma sırasında araştırma örneklemine alınan kurumlarda var olan süreçleri etkilemeden kullanılabilen bir modeldir. Tarama modelinin bir avantajı da, araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir (Kaptan, 1999).

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymak amaçlandığı için betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Gazi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 460 öğretmen adayından 356'sına ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında 131 (% 36.8) öğretmen adayı Kastamonu Üniversitesinde, 127 (% 35.7) öğretmen adayı Gazi Üniversitesinde, 98 (% 27.5) öğretmen adayı ise Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan toplam 356 kişiden oluşan 204'ü (%57.3) 1.sınıf ve 152'si (% 42.7) 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak İlgar (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen, 5’li likert

tipinde, 81 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek derecelendirmesi yazar tarafından izin alınarak 1=hiç bilmiyorum 2=çok az biliyorum 3=orta düzeyde biliyorum 4=iyi biliyorum 5=çok iyi biliyorum, şeklinde düzenlenmiştir. İlgar, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede açıcı faktör analizinden yararlanmıştır. Uyguladığı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve toplam varyansın % 42'sini (% 42.83) açıkladığını tespit etmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .41 ile .76 arasında değişmekte olup, Cronbach Alfa .98, testi yarılama yöntemiyle elde edilen Spearman-Brown güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada anketin güvenirlik katsayısı .98 (Cronbach Alfa) olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak ölçek 2012-2013 öğretim yılının bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 356 kişiden oluşan 1. ve 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Frekans ve yüzde analizleri yapılmış, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Algılar arasındaki farklılıklar ise t testi ve One Way Anova ile analiz edilmiştir.

Ölçeğin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise puan aralıklarından yararlanılmış ve şu puan aralıkları dikkate alınmıştır: Aritmetik ortalamaların arasındaki "Ölçek Aralığı = $5 - 1/5 = 0,80$ olarak belirlendikten sonra, 1.00-1.80 arası "hiç bilmiyorum". 1.81- 2.60 arası "çok az biliyorum", 2.61-3.40 arası "orta düzeyde biliyorum", 3.41-4.20 "4=iyi biliyorum", 4.21-5.00 arası "çok iyi biliyorum" olarak beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırma Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Demografik özelliklere göre dağılım

	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	172	48.3
Erkek	184	51.7
<i>Sınıf</i>		
1. Sınıf	204	57.3
4. Sınıf	152	42.7
<i>Üniversite</i>		
Kastamonu Üniversitesi	131	36.8
Gazi Üniversitesi	127	35.7
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	98	27.5
Toplam	356	100

Araştırmaya katılan 356 öğretmen adayının 172’si kadın (% 48.3), 184’ü (% 51.7) erkektir. 356 öğretmen adayının 204’ü (% 57.3) 1. sınıfta öğrenim görmekte, 152’si ise (% 42.7) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre sayıları incelendiğinde ise 131 (% 36.8) öğretmen adayı Kastamonu Üniversitesinde, 127 (% 35.7) öğretmen adayı Gazi Üniversitesinde, 98 (% 27.5) öğretmen adayı ise Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algı düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algı düzeyleri

Üniversite	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Kastamonu	131	3.81	.61
Gazi	127	3.51	.82
Gaziosmanpaşa	98	4.02	.64
Toplam	356	3.76	.73

Tablo 5 incelendiğinde 356 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamaları 3.76 düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde ($\bar{X}$ = 3.41–4.20) olduğunu göstermektedir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}$ =4.02) en yüksek düzeydedir. Bu bulgu, Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ise ($\bar{X}$ =3.81) düzeyindedir. Bu bulgu, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X}$ =3.51) ise en düşük düzeydedir. Bu bulgu da, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Madde ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	S
1. Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme	3,49	1,14
2. Eğitim ve öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlayabilme	3,59	1,04
3. Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme	3,51	1,03
4. Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme	3,53	1,01
5. İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönleltebilme	3,43	1,03
6. Eğitim araç-gereçlerini (tepegöz, projeksiyon makinesi vb.) ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme	3,64	1,08
7. Ders için ayrılan zamanın derse harcanmasını sağlayabilme	3,63	1,01
8. Kesinti ve engellemeler karşısında gerekli önlemler alabilme	3,49	1,01
9. Derse uygun ve etkili bir şekilde başlayabilme	3,68	1,06
10. Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme	3,41	1,10
11. Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilme	3,52	1,06
12. Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilme	3,62	1,02
13. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olabilme	3,54	1,08
14. Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme	3,43	1,05
15. Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme	3,48	1,07
16. Derse başlamadan önce öğrencilerin sınıfa yerleşmelerini sağlayabil	3,59	,997
17. Derste değişik (farklı) etkinliklere yer verebilme	3,72	1,01
18. Derste ilgili farklı kaynakları (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) kullanabilme	3,72	1,01
19. Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilme	3,59	1,03
20. Kendi alanındaki bilgileri yeterli biçimde sunabilme	3,68	1,02
21. Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilmeyi	3,61	1,06
22. Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilme	3,64	1,07
23. Dersin başından sonuna kadar derse ve sınıfa hâkimiyeti sağlayabilme	3,64	1,08
24. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	3,90	1,03
25. Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilme	3,90	,98
26. Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilme	3,88	1,01
27. Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme	3,92	1,01
28. Sınıf içinde öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilme	3,77	1,02
29. Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme	3,80	1,01
30. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilme	3,69	1,02
31. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilme	3,79	1,00
32. Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verebilme	3,83	,97
33. Yazı tahtasını düzenli kullanabilme	3,71	1,04
34. Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilmeyi	3,98	2,83
35. Öğretmeni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimi, aile üyeleri ve rehberlik servisiyle işbirliği yapabilme	3,66	1,44
36. Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme	3,91	1,83
37. Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme	3,67	1,05
38. Derse vaktinde girebilme	3,92	1,02
39. Öğrencilerin dikkatlerini toplayabilme	3,78	,97
40. Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme	3,74	,97
41. Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilme	3,80	,97
42. Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme	3,89	1,00
43. Sınıf kurallarına uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan öğrenciyi haberdar	3,83	,99

edebilme		
44.Okulun ve sınıfın kurallarını öğrencilerin tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	3,83	,95
45.Sınıfta dersle ilgili görevlendirmeleri doğru yapabilme	3,69	1,04
46.Kesintiler ve derse geç gelmeler ile ilgili işlemleri çabuk tamamlayabilme	3,62	1,04
47.Sınıf kurallarını ilk derste öğrencilerle belirleyebilme	3,76	1,00
48.Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilme	3,82	1,02
49.Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme	3,93	1,04
50.Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilme	3,83	,98
51.Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilme	3,89	1,03
52.Öğrencilerin sorunlu davranışları için çözümler üretebilme	3,73	,97
53.Sınıf-İçi problemlerin çözümünde öğrenciye öz-yeterlik kazandırabilme	3,67	1,02
54.Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilme	3,73	,98
55.Öğrencilere tutarlı davranabilme	3,89	,97
56.Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilme	3,82	,97
57.Öğrencilerin kendi kendini yönetebilmelerini sağlayabilme	3,72	,98
58.Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilme	3,78	,95
59.Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilme	3,68	1,02
60.Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilme	3,76	,98
61.Kendisini öğrencilerin yerine koyarak öğrencileri anlayabilme	3,89	1,04
62.Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilme	3,80	1,00
63.Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme	3,89	,95
64.İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme	3,83	,99
65.Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilme	3,79	,98
66.Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme	3,69	1,06
67.Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilme	3,83	1,03
68.Gerektiği kadar hareketli olabilme ve tüm sınıfta(sıra aralarında) dolaşabilme	3,84	1,02
69.Sınıfı görüş alanında tutarak her köşesinde ne olup bittiğinden haberdar olabilme	3,82	1,00
70.Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme	3,92	,96
71.Öğrencilerde "yapabilirim", "başarabilirim" anlayışını geliştirebilme	3,87	,97
72.Öğrencilere liderlik yapabilme	3,87	1,01
73.Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	3,77	1,03
74.Ödülü uygun ve etkili biçimde kullanabilme	3,82	1,05
75.Övgü ve cesaretlenmelerden yararlanabilme	3,86	,97
76.Sorunla karşılaştığında öğrenci üzerinde değil davranış üzerine odaklanabilme	3,78	1,01
77.Gerektiğinde uygun cezaların verilmesinde kararlı ve işlemlerde tutarlı olabilme	3,73	1,06
78.Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	3,84	1,01
79.Dersin başında öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilme	3,76	,99
80.Sınıfta en uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yapabilme	3,74	1,01
81.Konu ve yönteme uygun oturma düzeni oluşturabilme	3,76	1,08

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının iyi biliyorum düzeyinde olduğu ($\bar{X}=3.76$) görülmektedir. Bütün maddelerde öğrencilerin algıları "iyi biliyorum" (İyi= 3.41-4.20) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı şu maddeler almaktadır: "Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme" ($\bar{X}=3,93$), "Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme" ($\bar{X}=3,98$), "Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler kullanabilme" ($\bar{X}=3,92$), "Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme" ($\bar{X}=3,92$) ve "Derse vaktinde girebilme" ($\bar{X}=3,92$).

Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı şu maddeler almaktadır: “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme” ($\bar{X}=3,41$), “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme” ($\bar{X}=3,43$), “Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme” ($\bar{X}=3,43$), “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” ($\bar{X}=3,48$) ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” ($\bar{X}=3,49$).

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız t-testi yapılmış olup, sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 1.069$ ve $\text{Sig}(p) = .302$ olarak belirlenmiş, $p > .05$ olduğundan dolayı dağılım homojendir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre normallik testi yapılmış, kadın ve erkeklerin normal dağılım normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın ve erkeklerin normal dağılım eğrilerini gösteren grafik 1 ve grafik 2 Ek 2 de gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	184	3.69	.77	354	-1.93	.054
Erkek	172	3.83	.67			

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(354)} = 1.93$; $p = .054$ $p > .05$). Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 3.69$) erkek öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X} = 3.83$) düşüktür.

Sınıf düzeyine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız t-testi yapılmış olup, sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 16.828$ ve $\text{Sig}(p) = .000$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre normallik testi yapılmış, 1. ve 4. sınıfların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. 1. ve 4. sınıfların normal dağılım eğrilerini gösteren grafik 3 ve grafik 4 Ek 2 de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. sınıf	204	3.61	.81	350	-4.77	.000
4. sınıf	152	3.95	.54			

Tablo 8 incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(350)} = 4.77$; $p = .000$ $p < .05$). 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 3.95$) 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X} = 3.61$) yüksektir.

Öğrenim gördükleri üniversiteye göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 9).

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 3.840$ ve $\text{Sig}(p) = .022$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesinden dolayı Dunnett’s C testinden yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine

ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre normallik testi yapılmış, Kastamonu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa ve Gazi üniversitesinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kastamonu Üniversitesi, Gaziosmanpaşa ve Gazi üniversitesinin normal dağılım eğrilerini gösteren grafik grafik 5, grafik 6 ve grafik 7 Ek 2 de gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

Üniversite	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlam
1. Kastamonu	131	3.81	.61	2 353	15.026	.000	1-2 1-3 2-3
2. Gazi	127	3.51	.82				
3. Gaziosmanpaşa	98	4.02	.64				
Toplam	356	3.76	.73				

$p < .05$

Yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır [$F_{(2-353)} = 15.026$, $p = .000$ $p < .05$] (Tablo 9). Farkların hangi üniversiteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile Gazi Üniversitesinde ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 4.02$), Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X} = 3.81$) ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ($\bar{X} = 3.51$), yüksektir. Ayrıca, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi dersini alan ve almayan öğrenci sayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf yönetimi dersini alan ve almayan öğrenci sayıları

	f	%
Sınıf yönetimi dersini alanlar	150	42.1
Sınıf yönetimi dersini almayanlar	206	57.9
Toplam	356	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 356 öğretmen adayının 150’sini (% 42.1) sınıf yönetimi dersi alanlar, 206’sını (% 57.9) sınıf yönetimi dersi almayanlar oluşturmaktadır.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 16.786$ ve $Sig(p) = 0.00$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının sınıf yönetimi dersi alıp almamalarına göre normallik testi yapılmış, sınıf yönetimi dersi alanlar ve almayanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi dersi alanlar ve almayanların normal dağılım eğrilerini gösteren grafik 8, grafik 9 Ek 2 de gösterilmiştir.

Sınıf yönetimi dersi alma ve almama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf yönetimi dersi alma ve almama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Sınıf yönetimi dersini alıp almama durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf yönetimi dersini alma	150	3.96	.54	351	4.909	.000
Sınıf yönetimi dersini almama	206	3.61	.80			

Tablo 11 incelendiğinde sınıf yönetimi dersi alma ve almama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı

farklılık görülmektedir ($t_{(351)} = 4.909$; $p < .05$). Sınıf yönetimi dersi alma ve almama durumuna göre, sınıf yönetimi dersi alanların sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.96$), sınıf yönetimi dersi almayanlardan ($p = .000$ $p < .05$, $\bar{x} = 3.61$) düzeyinde daha yüksektir.

Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayan öğrencilerin sayısı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayan öğrencilerin sayısı

	f	%
Sınıf yönetimi dersini faydalı bulanlar	275	77.2
Sınıf yönetimi dersini faydalı bulmayanlar	81	22.8
Toplam	356	100

Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayan öğrencilerin sayısı incelendiğinde (Tablo 12), 275’i (% 77.2) sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmakta, 81’i (% 22.8), sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmamaktadır.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 1.688$ ve $\text{Sig}(p) = .197$ olarak belirlenmiş, $p > .05$ olduğundan dolayı dağılım homojendir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanlara göre normallik testi yapılmış, sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanların normal dağılım eğrilerini gösteren grafik 10 ve grafik 11 Ek 2 de gösterilmiştir.

Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanlara göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulma ve bulmama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulup bulmama durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulma	275	3.81	.68	354	2.307	.022
Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmama	81	3.59	.83			

Tablo 13 incelendiğinde sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulma ve bulmama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{(354)} = 2.307$; $p < .05$). Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulma ve bulmama durumuna göre, sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulanların algıları ($\bar{X} = 3.81$), sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmayanların algılarından ($p = .022$ $p < .05$, $\bar{X} = 3.59$) düzeyinde daha yüksektir.

Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların sayısı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların sayısı

	f	%
Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyanlar	69	19.4
Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumayanlar	287	80.6
Toplam	356	100

Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların sayısı incelendiğinde (Tablo 14), 69’u (% 19.4) sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumuşken, 287’si (% 80.6), sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumamıştır.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 3.892$ ve $\text{Sig}(p) = 0.49$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı dağılım homojen değildir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının sınıf yönetimi

ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanlara göre normallik testi yapılmış, sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların normal dağılım eğrilerini gösteren grafik 12 ve grafik 13 Ek de gösterilmiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanlara göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuma ve okumama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik t testi sonuçları

Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyup okumama durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma	69	3.94	.59	125	2.689	.008
Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumama	287	3.71	.75			

Tablo 15 incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuma ve okumama durumuna göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(125)} = 2.689$; $p < .05$). Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuma ve okumama durumuna göre, sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyanların algıları ($\bar{X} = 3.94$), sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okumayanlardan ($p = .008$ $p < .05$, $\bar{X} = 3.71$) düzeyinde daha yüksektir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamaları 3.76 düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarını araştıran Kuşuoğlu (2005) ve Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi becerileri hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla Ağaoğlu (2004) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerdir. Ayrıca, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarla da benzerlik saptanmıştır (Güven ve Cevher, 2005; Nur, 2012; Akın, 2006; Akın ve Koçak, 2007).

Bununla birlikte, yapılan bazı yabancı kaynaklı çalışmalarda aday öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitiminin alanında kendilerini yetersiz şekilde hazırlanmış hissettiklerini söylemişlerdir (Penner, 2005; Rockey, 2008; Gilpatrick, 2010; Clement, 2002; Meister & Melnick, 2003; Pilarski, 1994). Bu durumun sebebi, okulun verdiği eğitimle gerçek sınıf ortamı arasındaki uyumsuzlukla ilgili olabilir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ($\bar{X}=4.02$) en yüksek düzeydedir. Bu bulgu,

Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını inceleyen Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre Gaziosmanpaşa Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin ortalamaları Fırat Üniversitesinde eğitim görenlere göre daha yüksektir.

Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ise ($\bar{X}=3.81$) düzeyindedir. Bu bulgu, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ise ($\bar{X}=3.51$) en düşük düzeydedir. Bu bulgu da, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek ortalamayı “Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme”, “Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme”, “Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme”, “Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme” ve “Derse vaktinde girebilme” maddeleri alırken en düşük ortalamayı “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme”, “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme”, “Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme”, “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” maddeleri almıştır. Bu maddeler en fazla geliştirilmesi gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine İlgar (2007) tarafından ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerine Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İlgar (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, “istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönleltebilme”, “sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme” ve “ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” en düşük ortalamaya sahip olan maddeler arasındadır. Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise “İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönleltebilme” ve “Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” en düşük ortalamaya sahip olan maddeler arasındadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile öğretmenlerin görüşleri bu noktada benzerlik göstermektedir. “Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme”, “Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme” maddelerinin düşük ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sınıf yönetiminin boyutlarından olan planlama etkinliklerinin yönetimine yönelik algılarının zayıf olduğunu göstermektedir. Başarılı bir planlama, eğitim etkinliklerinin verimliliğini ve etkililiğini artırır, bütünlük ve süreklilik sağlamayı, öğrenci ilgi ve beklentilerine dönük olmayı gerektirir (Aydın, 2010). Kaliska (2002) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetim planına ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür.

“Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme” ve “Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme” maddelerinin en yüksek ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerileri konusunda demokratik bir tutum sergilemeye yönelik algılarının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir sınıf ortamının oluşturulması için Gerzon (1997), öğretmenlerin demokratik bir tutum ve davranışlara sahip olması gerekir. “Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme” maddesinin yüksek ortalamayı alması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfın fiziksel çevresini etkileyen sınıfın havalandırılmasının sınıf yönetimine etkisi olduğunu düşündüklerinden ileri gelebilir. Yılmaz’a (2006) göre, nem oranı ve sınıfın havalandırılmasına özen gösterilmesi gerekir. Belirtilen standart nem oranı %30-60 arasında olmalıdır. Sınıf havasının temiz olması öğrenme sürecine etki etmektedir. Ayrıca, Dinsmore (2003) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf çevresinin öğrenci davranışı üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur.

“Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme”, maddesinin yüksek ortalamayı alması, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak etkinlikler hazırlamaya yönelik bir tutuma sahip oldukları düşünülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından düşüktür. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleriyle de benzerlik göstermektedir. (Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011; Köse, 2010; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002) Ayrıca, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Bağcı, 2010; Akın, 2006; Korkmaz, 2007; Tunca, 2010; Akkaya, 2011; Terzi, 2001; Korkut, 2009; Rahimi ve Asadollahi, 2011).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından yüksektir. Bu bulgu Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin kendi sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algılamaları, birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. İki grubun görüşleri arasındaki bu farklılık istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x} = 4,139$) yüksek düzeyde iken dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x} = 4,366$) çok yüksek düzeydedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayların sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin araştırma bulguları, Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algıları üzerine yapılan araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının,

ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre değiştiği, sınıf düzeyi yükseldikçe algılamalarının arzu edilen yönde geliştiği tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf yönetimi dersi öğretim programının etkililiğini gösterir.

Sosyal bilgiler 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu yönündeki araştırma bulgusu, dört yıllık eğitim süreci boyunca öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi, birikim ve aldıkları sınıf yönetimi dersi sonucu sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını yükseltmiş olduğunu ve edindikleri bilgi ve becerileri de olumlu yönde kullanmaya hazır olduklarını göstermektedir. Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi stratejileri, sınıf yönetimi modelleri, sınıf organizasyonu gibi konuları öğrenmektedirler (Çakmak Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile Gazi Üniversitesinde ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından ve Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarından yüksektir. Ayrıca, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları ile ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Salameh, Al-Omari ve Jumia'an (2011) tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmayla bezerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin algıları üniversiteye göre farklılaşmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının % 42.1'i sınıf yönetimi dersi alırken; % 57.9'u sınıf yönetimi dersi almamıştır. Sınıf yönetimi dersi alanlar ve almayanlara göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf yönetimi dersi alanların sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları, sınıf yönetimi dersi almayanlardan daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu İlgar (2007) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgar (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanların sınıf yönetimi becerileri puanının diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Martin, Yin ve Mayall (2006) tarafından yapılan bir çalışmada da sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alan ve almayanların sınıf yönetim anlayışlarında önemli farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayan öğrencilerin sayısı incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 77.2'si sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulurken; % 22.8'si sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmamaktadır. Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulan ve bulmayanlara göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulanların algıları, sınıf yönetimi dersinin okutulmasını faydalı bulmayanların algılarından daha yüksektir.

Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanların sayısı incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının % 19.4'ü sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumuşken; % 80.6'sı sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumamıştır. Bu durum, toplum olarak kitap okuma alışkanlığımızın olmamasından kaynaklanabilir. Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okuyan ve okumayanlara göre öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyanların algıları sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap

okumayanlardan daha yüksektir. Sınıf yönetimiyle ilgili kitap okunmasının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları yükselttiği söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın bu bulgusu, sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyarak kendilerini geliştirmek isteyen öğretmen adaylarının amaçlarına ulaştıklarını ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adayları sınıfı yönetebilme becerileri konusunda yeterli ve etkili bir eğitime her zaman ihtiyaç duyacaklardır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde verilen derslerden biri olan sınıf yönetimi içerik olarak hem teorik hem de uygulama boyutunda onların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte zenginleştirilebilir ve sürekli geliştirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik daha başka araştırmalar yapılarak, adayların konuya bakış açıları hakkında farklı boyutlar tespit etmek mümkün olabilir. Bu da konuyla ilgili yeni araştırmaların planlanmasını gerektirmektedir. Konu ile ilgili çalışan diğer araştırmacılar bu konuda farklı araştırma yöntemlerini de işe koşarak yeni araştırmalar planlayabilirler.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırma farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla da yapılabilir. Böylece elde edilen sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir. sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarına etki eden faktörleri inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009).** *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adair, J. (2005).** *Kıskırtıcı liderlik* (Çev. Pelin Ozaner). Bursa: ALTEO.
- Adair, J. & Adair, T. (1996).** *Zaman yönetimi* (Güngör, A. Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005).** Classroom climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A. & Robinson E. (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ağaoğlu, E. (2004).** “The opinions of teacher candidates about their own skills of classroom management” 29th Annual Conference of Association for Teacher Education in Europe (ATEE) sunulan sözlü bildiri. Agrigento (İtalya) October 23-27
- Akın, U. (2006).** Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007).** Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353–370.
- Akkaya, M. (2011).** *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, F. (2009).** *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, H. (2005).** Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet (Editör) *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 243-264).
- Anderson, L. W. (2004).** *Increasing teacher effectiveness*. (Second Edition). Paris: UNESCO
- Arıcak, T. (2004).** Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, (s. 239-275).
- Arkonaç, S.A., (1998).** *Psikoloji*. Zihin süreçleri bilimi, Alfa Yayınları, 2. Baskı, 510s.
- Aydın, A. (2010).** *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Aydın, M. (2005).** *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.7.baskı
- Azar, A. (1999).** Yeni öğretmenlerin iş başında gelişimini destekleyen modeller, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 39-45.
- Bağcı, P. Z. (2010).** *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (1999).** *Sınıf yönetimi*. Ankara.: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390
- Başar, H. (2006).** *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: AnıYayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005).** *Eğitim psikolojisi*, (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bear, G. G. (with A. Cavalier & M. Manning). (2005).** *Developing self discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn Bacon.
- Black, S. (2005).** Listenning to students. *American School Board Journal*, 192(11), 39-41.
- Bolam, R. (1999).** ‘Educational administration, leadership and management: towards a research agenda’, in T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatte and P. Ribbins (eds), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London: Paul Chapman Publishing.
- Bromfield, C. (2006).** PGCE Secondary trainee teachers and effective behaviour management: an evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4),188-193.
- Bucher, K. T., & Manning, M.L. (2001/2002).** Exploring the foundations of middle school classroom management. *Childhood Education*, 78, 84-90 SL. ProQuest Education Journals <http://effectiveclassroom.pbworks.com/f/out.pdf> 18.05.2013 tarihinde alındı
- Burden, R. P. (2003).** Classroom management: creating a successful learning community. (2nd ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bursahoğlu, Z. (2002).** *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bush, T. (2006).** Theories of educational management *the national council of the professors of educational administration* Version 1.1: Sep 15, 2006 4:09 pm GMT-5 <http://cnx.org/content/m13867/1.1>
- Can, Halil (1994).** *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Yayınları.

- Cangelosi, J. S. (2008).** *Classroom management strategies: gaining maintaining students' cooperation*, Sixth Edition. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Canter, L., & Canter, M. (2001).** *Lee Canter's Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom*. (3rd ed.). USA: Canter& Associates, Inc.
- Celep, C. (2008).** *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem
- Clement, M. C. (2002).** What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management. *The Teacher Educator*, 38(1), 47-62.
- Cüceloğlu, D.(2006).** *İnsan ve davranışı*. Psikolojinin temel kavramları İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004).** *Anne- baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008).** Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 53-64.
- Çalık, T. (2005).** *Sınıf yönetimi*. (Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel
- Çelenk, S. (2003).** Okul başarısının ön koşulu: Okul-aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. A. (2006).** *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları* (Denizli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Çelik, V. (2012).** Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Çetindağ, Z. (2011).** Okul öncesi eğitimde iletişim, G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 203-217). Ankara: Eğiten Kitap.
- Charles, C. M. (2005).** *Building classroom discipline*. (8th ed.). Boston, USA: Pearson Education, Inc.
- Demirbolat, A. (2005).** *Sınıf yönetimi*. (Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel
- Demirtaş, H. (2005).** *Sınıf yönetiminin temelleri*, (Editör) Hüseyin Kıran, Ankara: AnıYayıncılık, 2005.s.1-32
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002).** Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayınılık

- Demirtaş, Z. (2012).** Sınıf öğretmenliği adaylarının algılarına göre, kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-EducationSciences*, 1C0503, 7, (1), 380-388.
- Dinsmore, T.S. (2003).** Sınıf yönetimi. Educational Research Information Center, ED478 771, July
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2011).** Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Socialand Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Djigic, G. ve Stojiljkovic, S. (2012).** Protocol for classroom management styles assessment designing. *Socialand Behavioral Sciences*, 45, 65-74.
- Drang, D. M. (2011).** *Preschool teachers' beliefs, knowledge and practices related to classroom management.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3495557)
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997).** *Consequences of growing up poor.* New York: Russell Sage Foundation Press.
- Durğun, B. (2010).** *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Edgar, E., Patton, J. M. & Day-Vines, N. (2002).** Democratic dispositions and cultural competency: Ingredients for school renewal. *Remedial and Special Education*, 23(4),231-241
- Edwards, C. H. (2004).** *Classroom discipline and management.* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Efil, İ. (2005).** *Sınıf yönetimi.* (Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel yayın
- Eggleton, T. (2001)** .Discipline in the schools, *Educational Resources Information Center* (Eric), CS510519
- Eisenbraun, K. D. (2007).** Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12 (4), 459-469.
- Ekici, G. (2011).** Öğretim yönetimi., E.Karip (Editör), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 70-107).Ankara: Pegem.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003).** *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Eren, E., (2001).** *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım

- Eren, E., (2003).** *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar.* İstanbul: Beta Basım
- Erden, M. (2005).** *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000),** *Sınıf yönetimi,* İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Ergin, A. (2010).** *Eğitimde etkili iletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson C. M., & Weinstein, C. (2006).** Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fidan, N. ve Erden, M.(1998).** *Eğitime giriş.* Ankara: Alkım Yayınları.
- Finger, J.ve Bamford, B. (2010).** *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (Çev. Ed.T. Karaköse). Ankara: Nobel.
- Fry, D. (1985).** *Helping Students Remember.* Teaching as Though Students Mattered. Jossey-Bass Inc. San Fransisco.
- Gelişli, Y. (2004).** Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım, (s. 227-265).
- Genç, N. (2010).** Yönetim ve organizasyon Ankara: Seçkin yayıncılık 2.baskı
- Gerzon, M.(1997).** Teaching democracy by doing it. *Educational Leadership*, 54,6-11.
- Gezer, Ö. (2006).** *İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması* Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Konya.
- Gilpatrick, R. (2010).** *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229)
- Gordon, T. (2000).** Çocukta dış disiplin mi? iç disiplin mi?. (Çev.) Emel Aksay, 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Griffin, R. (2002).** *Management.* Boston; Houghton Mifflin Company, 7.Baskı, s.8
- Gülşen, C. (2011).** *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi.* Anı yayıncılık 2.baskı
- Gündüz, H.B. (2004).** Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Editör; Şule Erçetin, Çağatay Özdemir, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, s.3-32.

- Güven, E. D., Cevher, F. N. (2005).** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2005(2). 18.Sayı*
- Hellriegel, D., Jackson, S. E., & Slocum, J. W., Jr. (2002).** *Management: A competency-based approach* (9th ed.). Canada: Pre-Press Company, Inc.
- Hesapçıoğlu, M. (1994)** .*Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005).** *Management* (International ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, Wayne K. ve Mskel, Cecil G. (2012).** *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan) Nobel yayın 7.baskıdan çeviri
- Humphreys, T. (1998).** *Disiplin nedir? ne değildir?* (Çev. Berat Çelik), 2. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Işık, H. (2005).** Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 13-29).
- İflazoğlu Saban, A. (2008).** Kural ve PResedürler., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde (s. 215-241).Ankara: Kök Yayıncılık.
- İlgar, L. (2007).** İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Jacobsen David A, Eggen P., Kauchak D.(2009).** *Methods forteaching promoting student learning in k-12 classrooms* Eighth Edition Pearson/Allyn & Bacon publication ISBN-13: 978-0-13-514572-2
- Jones, F ve Jones, D (1990)** *Comprehensive classroom managemet*: Motivating and managing students. Boston: Allyn and Bacon
- Jones, G.R., M. George & C.W.L. Hill, (2000).** Contemporary management. Second Ed. The Mc Graw-Hill Companies, INC. Boston, page;5
- Kaptan, S. (1999).** *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları..
- Kapusuzoğlu, S. (2004).** İlköğretim düzeyinde sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci-öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi profilleri açısından değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Karasar, N. (2009).** Bilimsel araştırma yöntemi (19. baskı). Ankara: Nobel

- Karip, E. (2005)** . *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları.5.baskı
- Karlı, M. D. (2004)**. Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi,(Ed. Mehmet Şişman, Selahattin turan) *Sınıf yönetimi* Öğreti yayınları(s.141-154)
- Karlı, M. D. (2006)**. *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayıncılık,
- Kaya, Z. (2005)**. *Sınıf yönetimi*. Ankara. Pegem Yayınları.5.baskı
- Kaya, Z. (Editör). (2006)**. Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. *Sınıf yönetimi* (6.Baskı).Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 115-148).
- Kıldan A. O. (2007)**. Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2),501-510.
- Kimani, Gerald Ngugi (2011)**. Educational management African Virtual University p.16 www.docdatabase.net/more-prepared-by-gerald-ngugi-kimani-948831.html - 18.05.2013
- Komitoğlu, D. (2009)**. *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007)**. *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi istanbul-tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, K. (2009)**. *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010)**. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Köktaş, Kılbaş, Ş.(2003)**. *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi
- Kuğuoğlu, İ. H. (2005)**. “Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s.214-236.
- Kuran, K. (2005)**. Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan(Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 77-101).

- Kushner, S. N. (1993).** *Teacher efficacy and pre-service teachers: a construct validation.* ERIC Document Reproduction Service No. ED356265.
- Labelle, S. (2000).** Classroom management: classroom environment”, Techniques: Connecting Education & Careers, Sep.2000, Vol.75, Issue 6,3p.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1978).** *Worlds apart: Relationships between families and schools.* New York: Basic Books.
- Lemlech, J. K. (1991).** Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers. Waveland Press: Illinois, USA.
- Levin, J and Nolan J.F. (2007).** Principles of classroom management a professional decision making Model Fifth Edition Pearson Education Publish p.90-99
- Lipham, J.M.; R. E. Rankin; Jr. J. A. Hoeh (1985).** *The Principalship: Concept, competencies and cases,* New York: Longman, ss. 80-95.
- Martin, N. K., Shoho, A. R. (2000).** The Influence of teacher characteristics on classroom management style. The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association. Dallas.Tx. January
- Martin N. K., Yin Z., Mayall H. (2006).** classroom management training, teaching experience and gender: do these variables impact teachers’ attitudes and beliefs toward classroom management style? Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX., February, 2006. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494050.pdf> 15.05.2013 tarihinde alındı
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. J. (2003).** Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003).** National new teacher study: Beginning teachers’ concerns. *Action in Teacher Education*, 24 (4), 87-94.
- Memiş Ü. M., (2006).** *İç Denetimin Yönetim Fonksiyonlarının Yerine Getirilmesindeki Rolü: Türkiye’deki Büyük İşletmeler Üzerindeki Bir Saha Araştırması,* Doktora Tezi, Adana.
- Miller, R. & Pedro, J. (2006).** Creating respectful classroom environments, *Early childhood education journal*, Vol.33, No. 5, 293-299
- Moore. K.D. (1998).** Öğretim Becerileri. (Çev. Nizamettin Kaya.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Moore, D. H. (2008).** Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, And Teachers' Attitudes And Beliefs in Diverse Elementary Settings. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3307900)
- Morrison, K. A. (2008).** Democratic classrooms: Promises and Challenges of Student Voice and Choice. *Educational Horizons*, 87(1),50-60.
- Nasey, Charlotte (2012).** *Teachers' use of classroom-based management strategies: a survey of New Zealand Teachers* Massy University, Albany New Zealand A Thesis presented for the degree of Master of Educational Psychology
- Nelly,Tondeur (2008)** Roles, duties and responsibilities of school management Team Editor (Johnson Nkayambaje, Pascal Habifite, Andre Gaparayı) mineduc school management <http://www.mineduc.gov.rw/IMG> 25.05.2013
- Nelson, M. F. (2002),** *A Qualitative study of effective school disciplinepractices: perceptions of administrators, TenuredTeachers, and Parents in Twenty Schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, East Tennessee State University the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Nur, İ. (2012).** *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Malatya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Okumbe, Joshua A. (1st Ed.) (1998).** *Educational management: Theory and Practice* Nairobi. Nairobi University Press, (Publishers).
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011).** Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*. www.campbellcollaboration.org/lib/download/1189 26.05.2013 ,
- Öksüz, Y., Çevik, C., BabaM. ve Güven, E., (2011).** 'Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi' *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 99-113.
- Özay Köse, E. (2010).** Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*: 39, 20-27
- Özgan, H. Yiğit, C. Aydın Z. ve Küllük M, C. (2011).** İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 10(1):617- 635 ISSN: 1303-0094
- Pastor, P. (2002).** "School discipline and the character of our schools", *Phi Delta Kappan*, May, Vol.83, Issue 9, pp.658-661.

- Paşaoğlu, D. (2013).** *Yönetim ve organizasyon* (Ed. Celil Koparal, İnan Özalp) Anadolu Üniversitesi yayın No: 2944 Eskişehir
- Penner, A. (2005).** *How important is it that school district develop a program for teaching student teachers effective classroom management?* Degree of Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University.
- Pilarski, M. J. (1994).** Student teachers: Underprepared for classroom management? *Teaching Education*, 6 (1), 77-80.
- Prince, C. D. (2009).** *Student teachers and classroom management: the development of strategies.* Degree Doctor of Philosophy, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Rahimia, M. ve Asadollahia, F. (2011).** EFL teachers' classroom management orientations: investigating the role of individual differences and contextual variables *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) 43 – 48
- Reupert, A., & Woodcock, S.(2010)** . Success and nea rmisses:Pre-serviceteachers' use, confidence and success in various classroom management strategies *Teaching andTeacher Education* 26 (2010) 1261 -1268
- Rockey, R. D. (2008).** *An observational study of pre-service teachers' classroom management strategies.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3303545)
- Sadık, F. (2002).** Sınıf içindeki problem davranışlarının Nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, , Ekim.
- Salameh, K. M., Al-Omari, A. ve Jumia'an, I. F. (2011).** Classroom management skills among beginning teachers' in Jordan: Preparation and Performance. *International Journal of Applied EducationalStudies*, 10(1), 36-48.
- Sarıtaş, M. (2005).** Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s. 43-84).
- Schermerhorn J.R., (1996).** *Management*, 5th Edition, University of New Hampshire
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000).** *Organizational behaviour* (7th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Selçuk, Z ve Güner, N. (2004).** *Sınıf içi rehberlik uygulamaları.* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Smith, W. H. (2007).** *Hayatı ve zamanı yönetmenin 10 doğal yasası*, (Çev. Adalet Çelbiş) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Soltay, E. Ö. (2007).** *The Decision making skills of student teachers, novice and experienced teachers of english in classroom management.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008).** Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Güz-2008 C.7 S.26 (001-026).
- Taş, A. (2006).** Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, (s. 35-60).
- Tauber, R. (2007).** *Classroom management: sound theory and effective practice.* Westport, Connecticut: Praeger Publishers London
- Taymaz, H. (2003).** *Okul yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Terzi, Ç. (2001).** *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Tok, S. (2005)** .Öğretimin yönetim. *Etkili sınıf Yönetimi*, (Editör: Hüseyin Kıran), Ankara: Anı Yayıncılık,.
- Toprakçı, E. (2008).** *Sınıfa dayalı yönetim* Pegem Akademi (1.baskı) (s.9-12)
- Tunca, Ö. (2010).** *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, S. (2011).** *Sınıf yönetiminin temelleri.* teori ve uygulamada sınıf yönetimi.(Editörler: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Pegem A.
- Tutkun, Ö. F. (2006).** Sınıf düzeni. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, (s. 235-265).
- Türkmen, Ş. (2005).** *Okullarda yönetim etkinlikleri*, Ankara : Alp Yayınevi,
- Ünal, S., S. Ada.(1999).** *Öğretmenlik mesleğine giriş* Marmara Üniversitesi yayın no:646 Teknik Eğitim Fakültesi yayın no:13
- Victor, K. R. (2005).** *Identifying effective behaviour management in the early childhood classroom.* Unpublished master's thesis, Cedarville University
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000).** *Improving school behaviour*, London: Paul Chapman Publishing
- Weinstein, C. S. ; Mignano, A. J. (1993).** *Elementary classroom management: lessons from research and practice*,New York : McGraw-Hill.

- Wentzel, K. R. (1991).** Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Westbrook-Spaniel, C. A. (2008).** *How teachers learn, select, and implement "effective" classroom management strategies*. Degree Doctor of Philosophy, New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.
- White, C. (1995).** Making classroom management approaches in teacher education relevant. *Teacher Education and Practice*, 11(1), 15-21.
- Williams L. (2012)** *High school teachers' perceptions of effective intervention strategies for classroom management* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database Walden University
- Wilson, K.S. (2006)** *Teacher perceptions of classroom management practices in public elementary schools* Doctoral dissertation presented to the faculty of the rossier School of Education University of Southern California umi number: 3257688
- Wood, G. H. (1992).** *Schools that work*. Dutton Book, New York,. Woods, Peter. Teacher Skills and Strategies. The Falmer Press. London,
- Wragg, E. C. & C. M. Wragg (1998).** Classroom management research in the United Kingdom *Eric Document*: 418 971.
- Yalçinkaya M. ,Tonbul Y. (2002)** İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi* (1), 2: 1-10
- Yaşar, S. (2008).** *Classroom management approaches of primary school teachers* Yüksek Lisans Tezi Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Yılman, M. (2006).** *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayın
- Yılmaz, K. (2009).** Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Araştırma sonuçları bilimsel yayın haline getirilecek ve yayınlanacaktır. Anketin üzerine kimliğinizi belirten herhangi bir açıklama yapmanız gerekmemektedir. Araştırmada iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ve ikinci bölümde sınıf yönetimi becerileri ölçeği bulunmaktadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz. Size uygun olan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Sorulara vereceğiniz içten, samimi ve doğru cevaplar, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yapacağınız yardımlar için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dileriz.

Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması
Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve
Planlaması Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz: | (...) Kadın | (...) Erkek |
| 2. Üniversiteniz: | (...) Kastamonu Üniversitesi | (...) Gazi Osman Paşa Üniversitesi |
| 3. Sınıfınız: | (...) 1. Sınıf | (...) 4. Sınıf |
| 4. Sınıf yönetimi dersini aldınız mı? | (...) Evet | (...) Hayır |
| 5. Sınıf yönetimi dersi aldıysanız okutulmasını faydalı buluyor musunuz? | (...) Evet | (...) Hayır |
| 6. Sınıf yönetimi ile ilgili ders kitabı dışında herhangi bir kitap okudunuz mu? | (...) Evet | (...) Hayır |

BÖLÜM II**Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği**

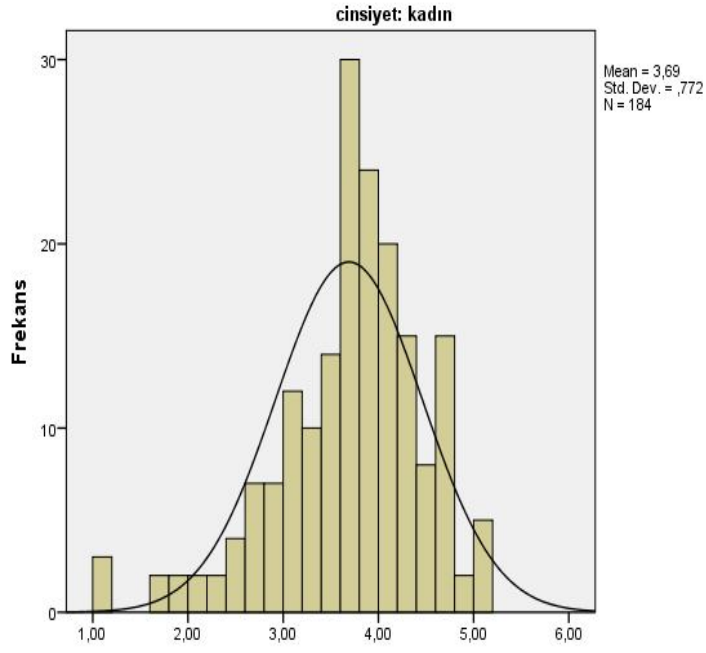
		Çok iyi biliyorum	İyi biliyorum	Orta düzeyde biliyorum	Çok az biliyorum	Hiç bilmiyorum
1	Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilmeyi					
2	Eğitim-öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlayabilmeyi					
3	Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmeyi					
4	Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilmeyi					
5	İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönlendirebilmeyi					
6	Eğitim araç-gereçlerini (tepegöz, projeksiyon makinesi vb.) ders konularıyla koordineli olarak kullanabilmeyi					
7	Ders için ayrılan zamanın derse harcanmasını sağlayabilmeyi					
8	Kesinti ve engellemeler karşısında gerekli önlemler alabilmeyi					
9	Derse uygun ve etkili bir şekilde başlayabilmeyi					
10	Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilmeyi					
11	Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilmeyi					
12	Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilmeyi					
13	Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olabilmeyi					
14	Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilmeyi					
15	Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeyi					
16	Derse başlamadan önce öğrencilerin sınıfa yerleşmelerini sağlayabilmeyi					
17	Derste değişik (farklı) etkinliklere yer verebilmeyi					
18	Dersle ilgili farklı kaynakları (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) kullanabilmeyi					
19	Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilmeyi					
20	Kendi alanındaki bilgileri yeterli biçimde sunabilmeyi					
21	Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilmeyi					
22	Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilmeyi					
23	Dersin başından sonuna kadar derse ve sınıfa hâkimiyeti sağlayabilmeyi					
24	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeyi					
25	Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilmeyi					
26	Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilmeyi					
27	Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler kullanabilmeyi					
28	Sınıf içinde öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilmeyi					
29	Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilmeyi					
30	Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilmeyi					
31	Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilmeyi					

		Çok iyi biliyorum	İyi biliyorum	Orta düzeyde biliyorum	Çok az biliyorum	Hiç bilmiyorum
32	Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verebilmeyi					
33	Yazı tahtasını düzenli kullanabilmeyi					
34	Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilmeyi					
35	Öğretmeni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimi, aile üyeleri ve rehberlik servisiyle işbirliği yapabilmeyi					
36	Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilmeyi					
37	Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilmeyi					
38	Derse vaktinde girebilmeyi					
39	Öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmeyi					
40	Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilmeyi					
41	Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilmeyi					
42	Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilmeyi					
43	Sınıf kurallarına uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan öğrenciyi haberdar edebilmeyi					
44	Okulun ve sınıfın kurallarını öğrencilerin tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilmeyi					
45	Sınıfta dersle ilgili görevlendirmeleri doğru yapabilmeyi					
46	Kesintiler ve derse geç gelmeler ile ilgili işlemleri çabuk tamamlayabilmeyi					
47	Sınıf kurallarını ilk derste öğrencilerle belirleyebilmeyi					
48	Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilmeyi					
49	Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilmeyi					
50	Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilmeyi					
51	Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilmeyi					
52	Öğrencilerin sorunlu davranışları için çözümler üretebilmeyi					
53	Sınıf-İçi problemlerin çözümünde öğrenciye öz-yeterlik kazandırabilmeyi					
54	Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilmeyi					
55	Öğrencilere tutarlı davranabilmeyi					
56	Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilmeyi					
57	Öğrencilerin kendi kendini yönetebilmelerini sağlayabilmeyi					
58	Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilmeyi					
59	Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilmeyi					
60	Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilmeyi					
61	Kendisini öğrencilerin yerine koyarak öğrencileri anlayabilmeyi					
62	Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilmeyi					
63	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilmeyi					
64	İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilmeyi					
65	Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilmeyi					
66	Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilmeyi					
67	Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilmeyi					
68	Gerektiği kadar hareketli olabilmek ve tüm sınıfta(sıra aralarında) dolaşabilmeyi					
69	Sınıfı görüş alanında tutarak her köşesinde ne olup bittiğinden haberdar olabilmeyi					
70	Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilmeyi					
71	Öğrencilerde "yapabilirim", "başarabilirim" anlayışını geliştirebilmeyi					
72	Öğrencilere liderlik yapabilmeyi					
73	Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilmeyi					
74	Ödülü uygun ve etkili biçimde kullanabilmeyi					
75	Övgü ve cesaretlenmelerden yararlanabilmeyi					
76	Sorunla karşılaştığında öğrenci üzerinde değil davranış üzerine odaklanabilmeyi					
77	Gerektiğinde uygun cezaların verilmesinde kararlı ve işlemlerde tutarlı olabilmeyi					
78	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmeyi					
79	Dersin başında öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilmeyi					
80	Sınıfta en uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yapabilmeyi					
81	Konu ve yönteme uygun oturma düzeni oluşturabilmeyi					

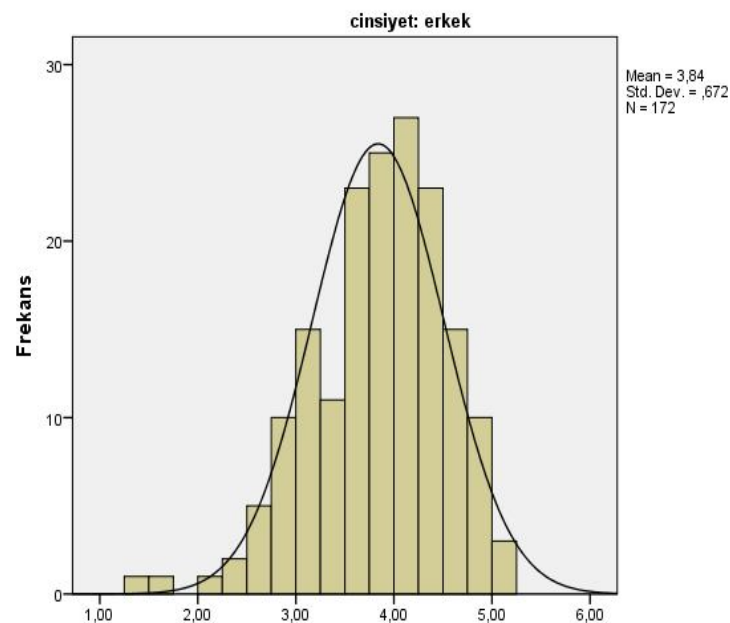
EK 2

Normallik Testi (Normal Dağılım Eğrileri)

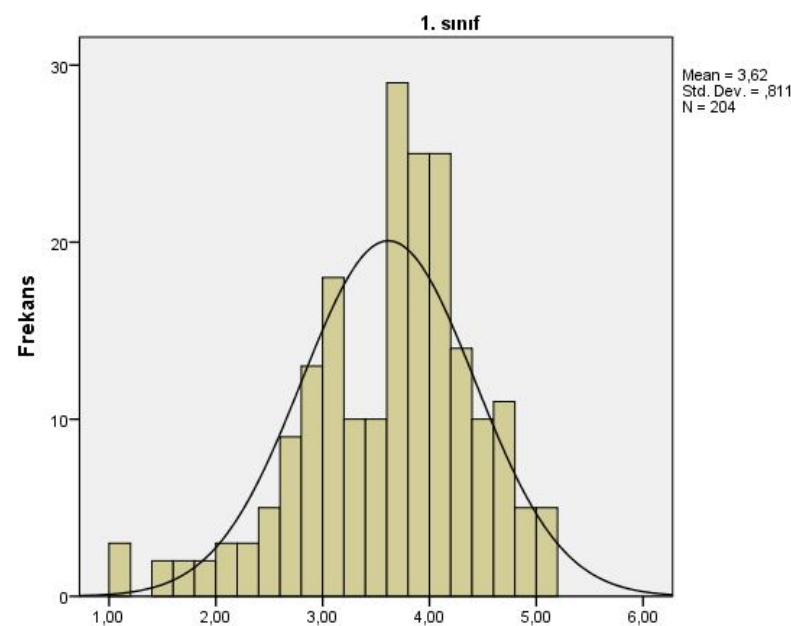
Grafik 1



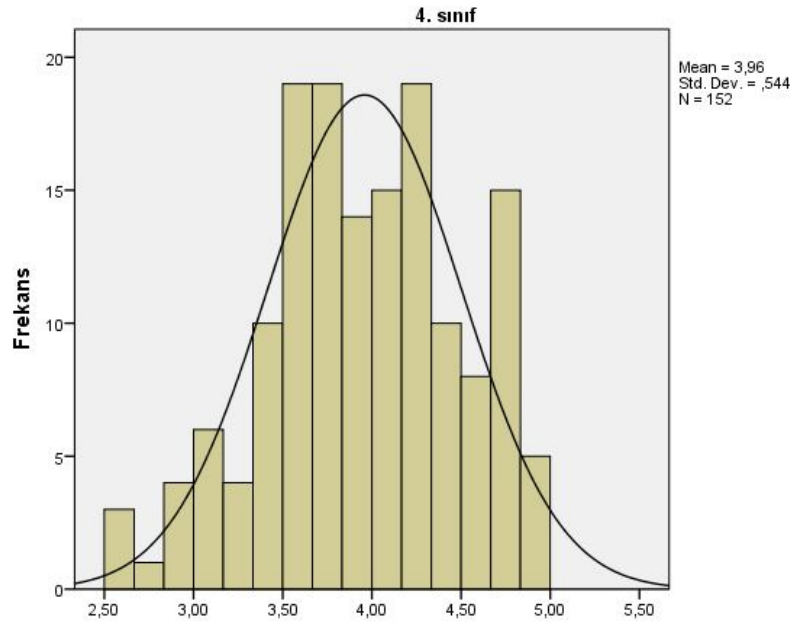
Grafik 2



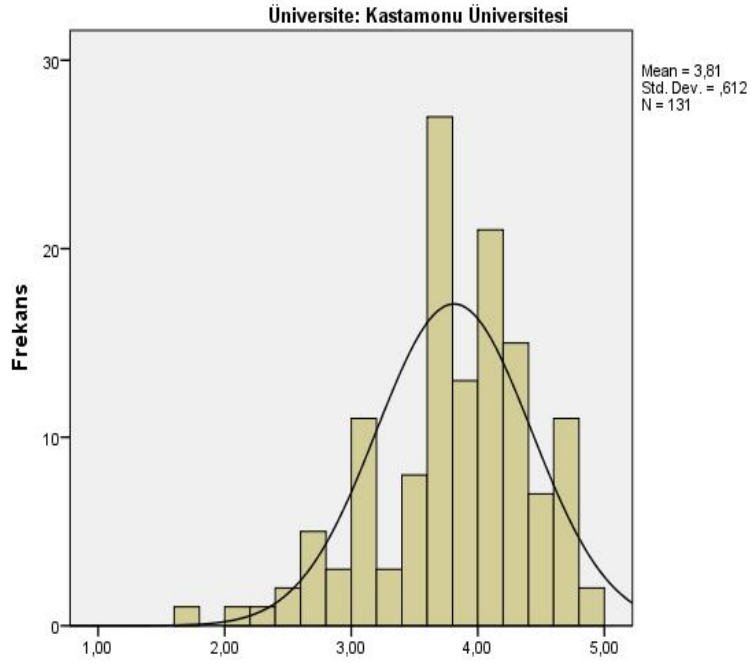
Grafik 3



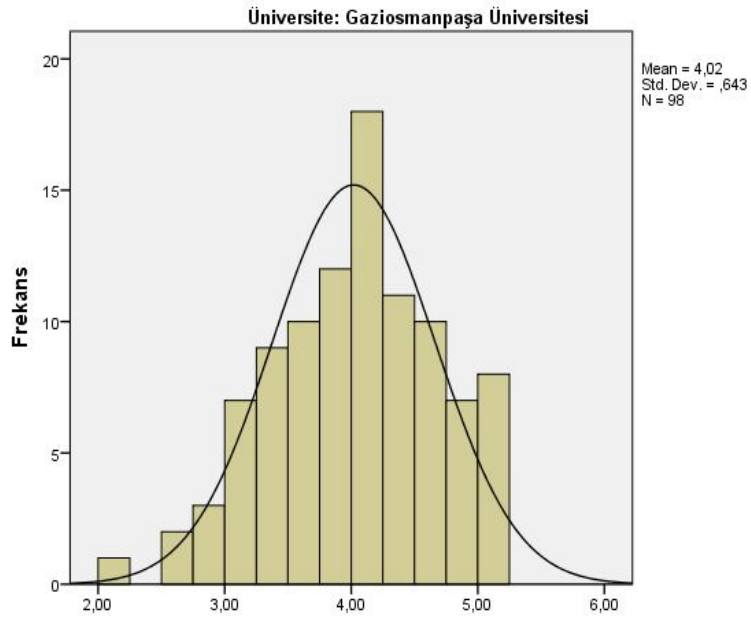
Grafik 4



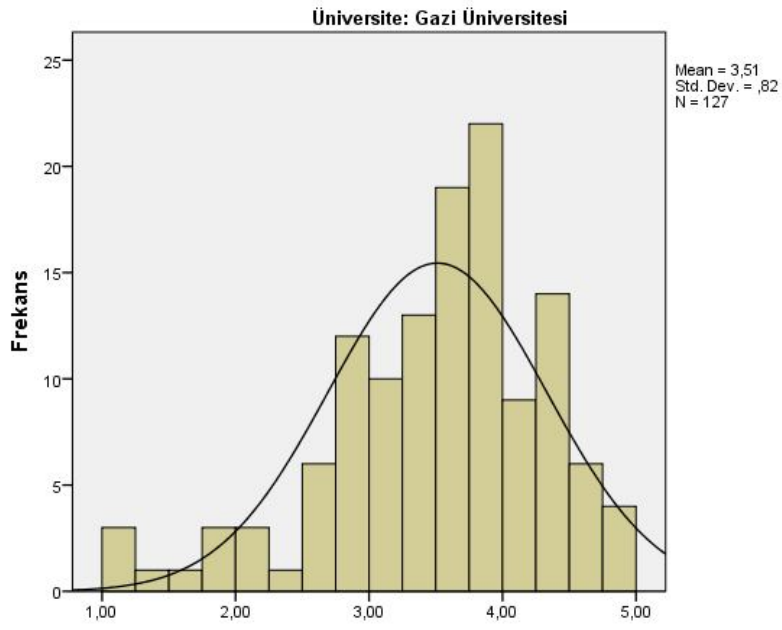
Grafik5



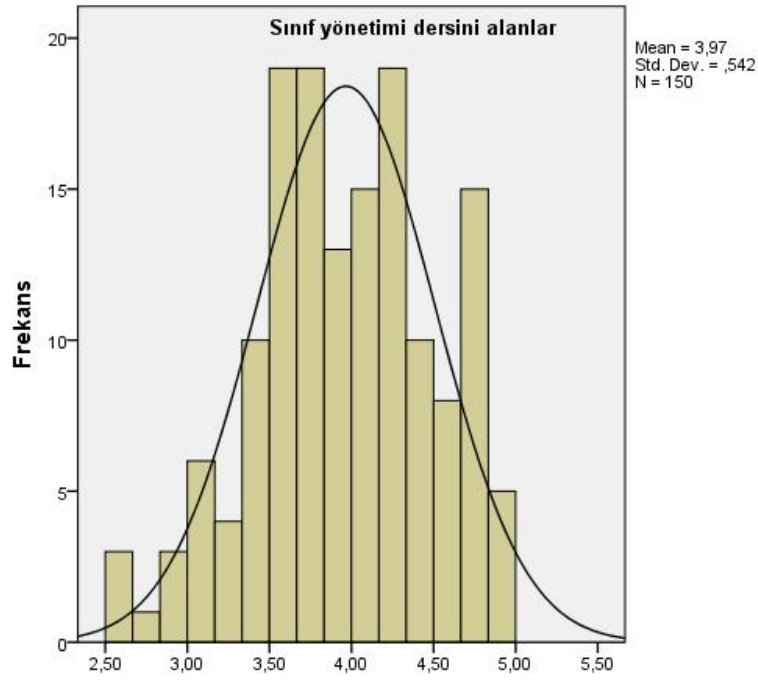
Grafik 6



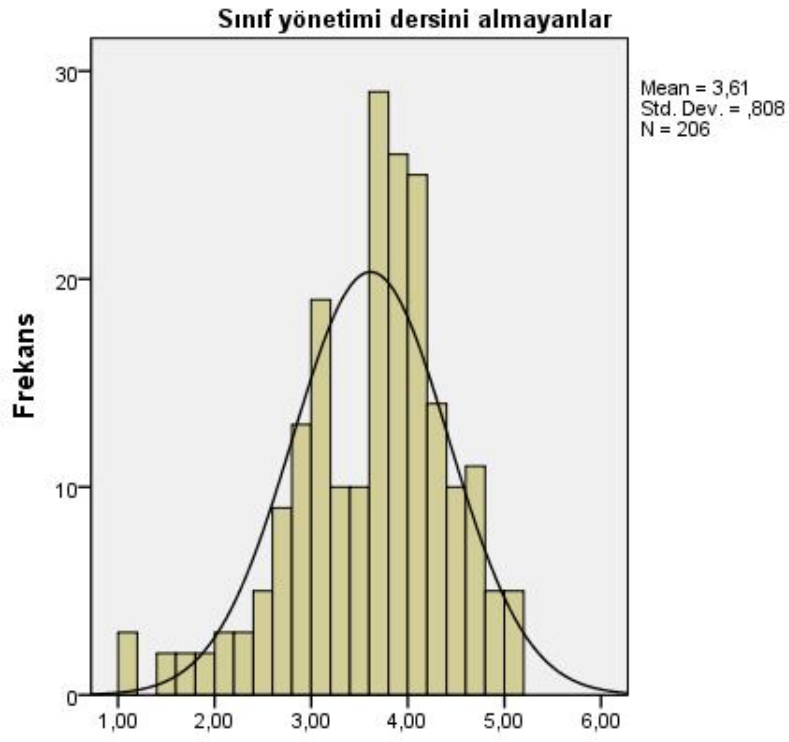
Grafik 7



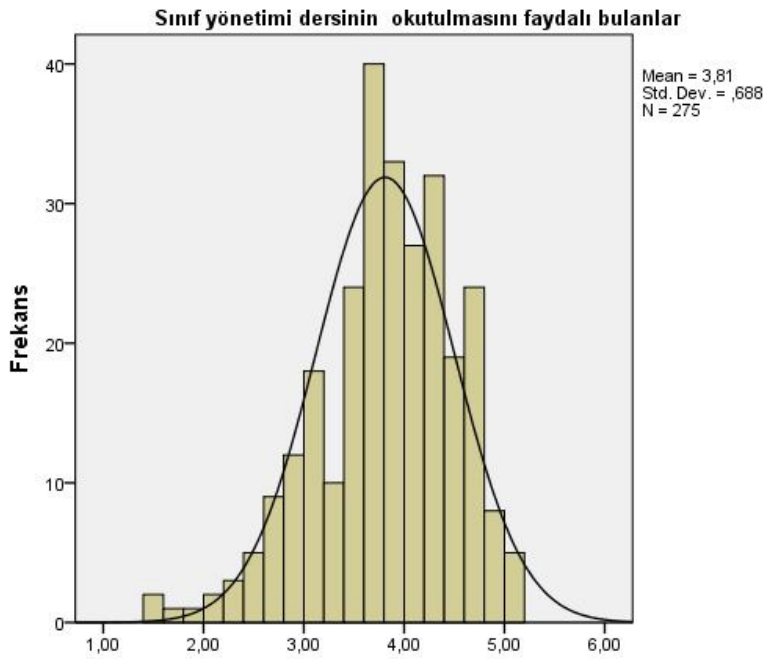
Grafik 8



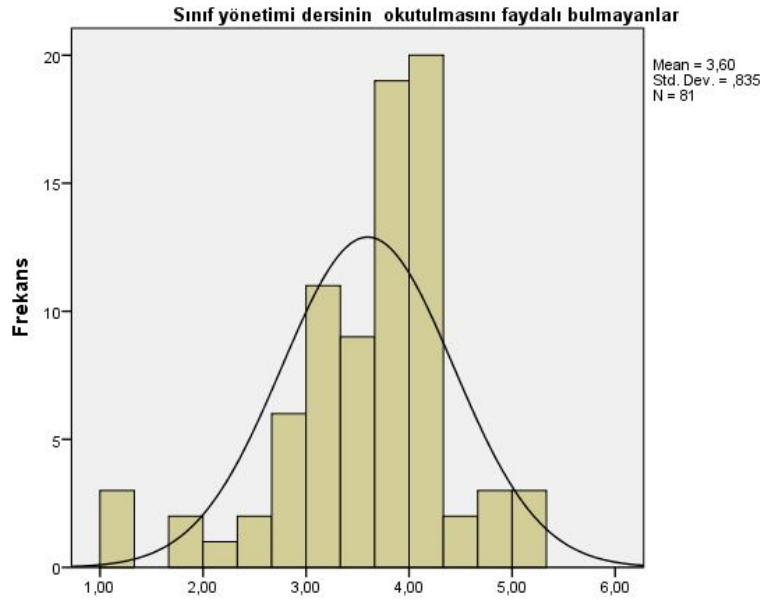
Grafik 9



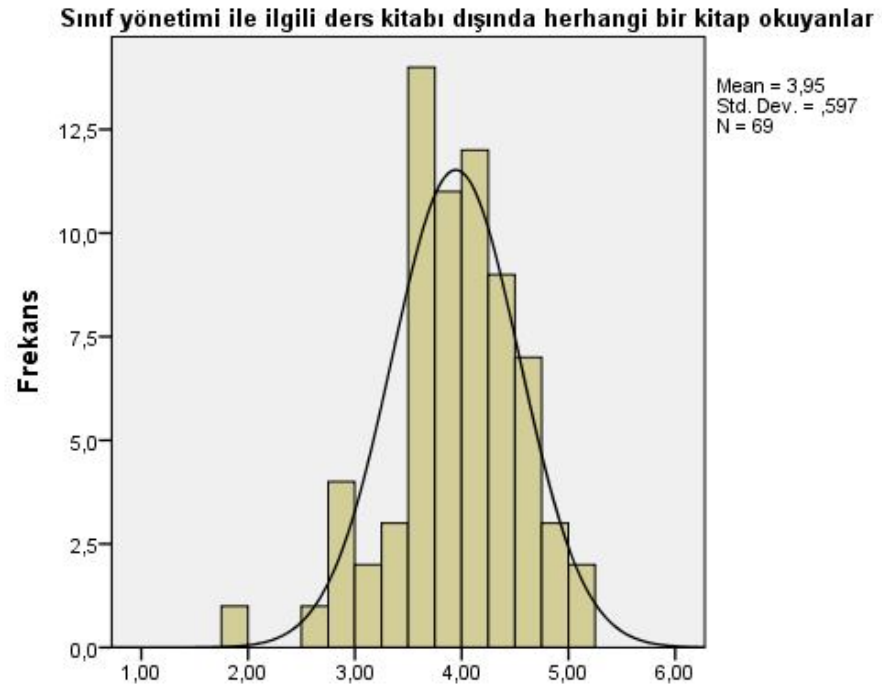
Grafik 10



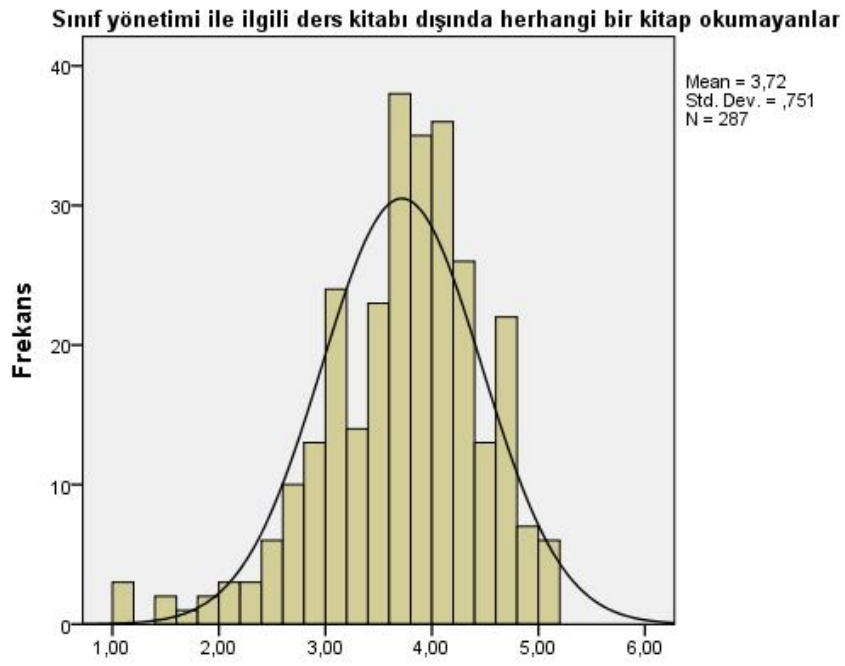
Grafik 11



Grafik 12



Grafik 13



EK 3

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Madde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

		N	$\bar{X}$	S
1. ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,5496	1,21030
	gazi üniversitesi	127	3,1339	1,07911
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8878	,98318
	Total	356	3,4944	1,14201
2. eğitim ve öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,5573	1,14462
	gazi üniversitesi	127	3,4016	,97801
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8980	,92491
	Total	356	3,5955	1,04511
3. Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4427	1,04631
	gazi üniversitesi	127	3,3228	1,03802
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8571	,91944
	Total	356	3,5140	1,03042
4. Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,5649	,98527
	gazi üniversitesi	127	3,2913	1,06242
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,7959	,90769
	Total	356	3,5309	1,01073
5. İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönltebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,3664	1,05397
	gazi üniversitesi	127	3,2835	1,06083
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,7245	,91697
	Total	356	3,4354	1,03395
6. Eğitim araç-gereçlerini (tepegöz, projeksiyon makinesi vb.) ders konularıyla koordineli olarak kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4885	1,09802
	gazi üniversitesi	127	3,4646	1,12543
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0816	,86957
	Total	356	3,6433	1,08211
7. Ders için ayrılan zamanın derse harcanmasını sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,5420	,98652
	gazi üniversitesi	127	3,3937	1,04013
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0612	,87126
	Total	356	3,6320	1,01092
8. Kesinti ve engellemeler karşısında gerekli önlemler alabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4656	1,00993
	gazi üniversitesi	127	3,2598	1,02518
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8367	,90467

	Total	356	3,4944	1,01119
9. Derse uygun ve etkili bir şekilde başlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6489	1,08077
	gazi üniversitesi	127	3,5354	1,07493
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9286	,98703
	Total	356	3,6854	1,06250
10.Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,3206	1,20427
	gazi üniversitesi	127	3,2047	1,07894
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8061	,86939
	Total	356	3,4129	1,10096
11.Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4198	1,08808
	gazi üniversitesi	127	3,3701	1,07499
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8776	,94449
	Total	356	3,5281	1,06509
12.Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6260	1,07657
	gazi üniversitesi	127	3,4094	1,02628
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9184	,88135
	Total	356	3,6292	1,02512
13.Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4580	1,13855
	gazi üniversitesi	127	3,4803	1,08270
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,7449	,97717
	Total	356	3,5449	1,08027
14.Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,3588	1,08889
	gazi üniversitesi	127	3,3071	1,02749
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,7041	,98660
	Total	356	3,4354	1,05017
15.Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,4962	1,09104
	gazi üniversitesi	127	3,2126	1,08839
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8163	,94538
	Total	356	3,4831	1,07585
16.Derse başlamadan önce öğrencilerin sınıfa yerleşmelerini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6565	1,05079
	gazi üniversitesi	127	3,3622	,94002
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8265	,94187
	Total	356	3,5983	,99797
17.Derste değişik (farklı) etkinliklere yer verebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8244	1,02643
	gazi üniversitesi	127	3,4567	1,02164
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9286	,91099
	Total	356	3,7219	1,01186

18.Dersle ilgili farklı kaynakları (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8397	1,02144
	gazi üniversitesi	127	3,4567	1,08200
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9082	,85055
	Total	356	3,7219	1,01741
19.Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,5573	,97791
	gazi üniversitesi	127	3,3071	1,08021
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0102	,90240
	Total	356	3,5927	1,03181
20.Kendi alanındaki bilgileri yeterli biçimde sunabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7481	1,03287
	gazi üniversitesi	127	3,4961	1,09017
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8469	,87758
	Total	356	3,6854	1,02196
21.Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6947	1,07341
	gazi üniversitesi	127	3,3543	1,08765
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8367	,97064
	Total	356	3,6124	1,06745
22.Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6718	1,03361
	gazi üniversitesi	127	3,4803	1,13285
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8061	1,05183
	Total	356	3,6404	1,07988
23.Dersin başından sonuna kadar derse ve sınıfa hâkimiyeti sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6565	1,07968
	gazi üniversitesi	127	3,4094	1,09366
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9490	,99868
	Total	356	3,6489	1,08135
24.Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9008	1,05870
	gazi üniversitesi	127	3,5827	1,08702
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,3265	,74302
	Total	356	3,9045	1,03291
25.Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9389	1,01342
	gazi üniversitesi	127	3,6378	1,05160
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,2143	,73569
	Total	356	3,9073	,98430
26.Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8931	1,02471
	gazi üniversitesi	127	3,5827	1,05741
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,2551	,80349
	Total	356	3,8820	1,01405
27.Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler	kastamonu üniversitesi	131	4,0000	1,02282
	gazi üniversitesi	127	3,6063	1,10667

kullanabilmeyi	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,2245	,75342
	Total	356	3,9213	1,01787
28.Sınıf içinde öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7634	,95137
	gazi üniversitesi	127	3,4961	1,14694
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1429	,82487
	Total	356	3,7725	1,02445
29.Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8626	,94269
	gazi üniversitesi	127	3,5118	1,06059
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1020	,94694
	Total	356	3,8034	1,01292
30.Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6412	1,03826
	gazi üniversitesi	127	3,4094	1,01851
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1327	,88093
	Total	356	3,6938	1,02864
31.Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7710	1,04928
	gazi üniversitesi	127	3,5433	1,02164
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1531	,81673
	Total	356	3,7949	1,00706
32.Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9084	,93192
	gazi üniversitesi	127	3,5591	1,04391
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1020	,84329
	Total	356	3,8371	,97367
33.Yazı tahtasını düzenli kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7939	1,07215
	gazi üniversitesi	127	3,4331	1,05853
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9796	,88492
	Total	356	3,7163	1,04051
34.Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9466	,92248
	gazi üniversitesi	127	3,5669	1,07342
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,5714	5,11718
	Total	356	3,9831	2,83435
35.Öğretmeni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimi, aile üyeleri ve rehberlik servisiyle işbirliği yapabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7634	1,90881
	gazi üniversitesi	127	3,2756	1,15935
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0204	,83702
	Total	356	3,6601	1,44756
36.Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,1221	2,70618
	gazi üniversitesi	127	3,6142	1,12014
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0102	,80584

	Total	356	3,9101	1,83174
37.Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6794	1,13183
	gazi üniversitesi	127	3,4724	1,06030
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9490	,87782
	Total	356	3,6798	1,05549
38.Derse vaktinde girebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0229	,97243
	gazi üniversitesi	127	3,7008	1,14998
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0918	,86259
	Total	356	3,9270	1,02380
39.Öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8244	,98043
	gazi üniversitesi	127	3,5748	1,02755
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0204	,82462
	Total	356	3,7893	,97171
40.Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7786	,98676
	gazi üniversitesi	127	3,4331	,98069
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1020	,81847
	Total	356	3,7444	,97539
41.Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8702	,94785
	gazi üniversitesi	127	3,5512	1,05190
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0408	,83627
	Total	356	3,8034	,97610
42.Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0229	,97243
	gazi üniversitesi	127	3,6614	1,07807
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0204	,91921
	Total	356	3,8933	1,00973
43.Sınıf kurallarına uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan öğrenciyi haberdar edebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9160	,96107
	gazi üniversitesi	127	3,5512	1,06688
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0816	,85763
	Total	356	3,8315	,99561
44.Okulun ve sınıfın kurallarını öğrencilerin tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9237	,92502
	gazi üniversitesi	127	3,5276	,99862
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1327	,80767
	Total	356	3,8399	,95220
45.Sınıfta dersle ilgili görevlendirmeleri doğru yapabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7710	1,07105
	gazi üniversitesi	127	3,4094	1,07905
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9490	,85401
	Total	356	3,6910	1,04006
46.Kesintiler ve derse geç	kastamonu üniversitesi	131	3,5954	1,09389

gelmeler ile ilgili işlemleri çabuk tamamlayabilmeyi	gazi üniversitesi	127	3,4409	1,09583
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9184	,85763
	Total	356	3,6292	1,04956
47.Sınıf kurallarını ilk derste öğrencilerle belirleyebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7328	1,00632
	gazi üniversitesi	127	3,5906	1,05676
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0306	,86697
	Total	356	3,7640	1,00166
48.Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8931	1,02471
	gazi üniversitesi	127	3,5748	1,11640
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0612	,83501
	Total	356	3,8258	1,02806
49.Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0763	,99706
	gazi üniversitesi	127	3,6378	1,11746
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,1429	,90815
	Total	356	3,9382	1,04091
50.Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9466	,91410
	gazi üniversitesi	127	3,5197	1,08270
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0816	,85763
	Total	356	3,8315	,98993
51.Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,1145	,98169
	gazi üniversitesi	127	3,5354	1,12543
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0714	,85253
	Total	356	3,8961	1,03618
52.Öğrencilerin sorunu davranışları için çözümler üretebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7786	,92229
	gazi üniversitesi	127	3,4488	1,06688
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0306	,83053
	Total	356	3,7303	,97881
53.Sınıf-İçi problemlerin çözümünde öğrenciye öz- yeterlik kazandırabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,6489	1,04457
	gazi üniversitesi	127	3,4882	1,07546
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9490	,88949
	Total	356	3,6742	1,02943
54.Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8092	,95365
	gazi üniversitesi	127	3,5827	1,03465
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,8367	,92718
	Total	356	3,7360	,98034
55.Öğrencilere tutarlı davranabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0076	,89008
	gazi üniversitesi	127	3,6772	1,07557

	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0408	,91852
	Total	356	3,8989	,97916
56.Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9542	,87585
	gazi üniversitesi	127	3,5276	1,02992
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0306	,95738
	Total	356	3,8230	,97843
57.Öğrencilerin kendi kendini yönetebilmelerini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7099	,87256
	gazi üniversitesi	127	3,4882	1,06059
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0408	,94070
	Total	356	3,7219	,98363
58.Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8397	,95125
	gazi üniversitesi	127	3,5827	,97948
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9592	,90723
	Total	356	3,7809	,95962
59.Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7176	,99441
	gazi üniversitesi	127	3,3858	1,06940
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0306	,87878
	Total	356	3,6854	1,02196
60.Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8015	,97995
	gazi üniversitesi	127	3,5118	1,00685
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0306	,89043
	Total	356	3,7612	,98539
61.Kendisini öğrencilerin yerine koyarak öğrencileri anlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0229	1,08462
	gazi üniversitesi	127	3,6142	1,05445
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0714	,88807
	Total	356	3,8904	1,04103
62.Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8702	,97189
	gazi üniversitesi	127	3,5669	1,05101
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0408	,94070
	Total	356	3,8090	1,00843
63.Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	4,0534	,87980
	gazi üniversitesi	127	3,6693	1,07685
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	3,9796	,83702
	Total	356	3,8961	,95704
64.İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun	kastamonu üniversitesi	131	3,9160	,96107
	gazi üniversitesi	127	3,5748	1,08027

seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilmeyi	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,0816	,85763
	Total	356	3,8399	,99841
65.Sınıfta ğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,8473	,95654
	gazi iversitesi	127	3,5591	1,03627
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,0306	,87878
	Total	356	3,7949	,98156
66.Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,7328	1,02900
	gazi iversitesi	127	3,4016	1,12870
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,0204	,93035
	Total	356	3,6938	1,06629
67.Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,8779	1,04530
	gazi iversitesi	127	3,4803	1,06793
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,2551	,80349
	Total	356	3,8399	1,03716
68.Gerektiği kadar hareketli olabilme ve tüm sınıfta(sıra aralarında) dolaşabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,8702	1,11215
	gazi iversitesi	127	3,6142	1,07679
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,1122	,74450
	Total	356	3,8455	1,02710
69.Sınıfı görüş alanında tutarak her köşesinde ne olup bittiğinden haberdar olabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,9237	1,00475
	gazi iversitesi	127	3,5591	1,09583
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,0510	,77821
	Total	356	3,8287	1,00218
70.Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	4,0611	,94263
	gazi iversitesi	127	3,6614	1,06324
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	4,0714	,78975
	Total	356	3,9213	,96677
71.Öğrencilerde "yapabilirim", "başarabilirim" anlayışını geliştirebilmeyi	kastamonu iversitesi	131	4,0763	,91667
	gazi iversitesi	127	3,6299	1,06012
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	3,9286	,86454
	Total	356	3,8764	,97368
72.Öğrencilere liderlik yapabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,9847	,98438
	gazi iversitesi	127	3,6772	1,09023
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	3,9796	,91921
	Total	356	3,8736	1,01442
73.Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün srekliiliğini sağlayabilmeyi	kastamonu iversitesi	131	3,9237	,97364
	gazi iversitesi	127	3,5512	1,12482
	gaziosmanpaşa iversitesi	98	3,8673	,95936

	Total	356	3,7753	1,03736
74.Ödülün uygun ve etkili biçimde kullanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9084	1,04844
	gazi üniversitesi	127	3,5906	1,15025
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0204	,86131
	Total	356	3,8258	1,05243
75.Övgü ve cesaretlenmelerden yararlanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,9466	,95525
	gazi üniversitesi	127	3,5984	1,05605
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0918	,81338
	Total	356	3,8624	,97613
76.Sorunla karşılaştığında öğrenci üzerinde değil davranış üzerine odaklanabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7863	1,06704
	gazi üniversitesi	127	3,5669	1,04343
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0816	,82078
	Total	356	3,7893	1,01426
77.Gerektiğinde uygun cezaların verilmesinde kararlı ve işlemlerde tutarlı olabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7481	1,08375
	gazi üniversitesi	127	3,5118	1,11174
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0102	,92497
	Total	356	3,7360	1,06834
78.Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8779	1,04530
	gazi üniversitesi	127	3,6220	1,05356
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0918	,83834
	Total	356	3,8455	1,01051
79.Dersin başında öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8092	,96169
	gazi üniversitesi	127	3,4803	1,06793
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0918	,81338
	Total	356	3,7697	,99167
80.Sınıfta en uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yapabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,7939	1,02820
	gazi üniversitesi	127	3,4409	1,05148
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0816	,80812
	Total	356	3,7472	1,01155
81.Konu ve yönteme uygun oturma düzeni oluşturabilmeyi	kastamonu üniversitesi	131	3,8550	1,15107
	gazi üniversitesi	127	3,4724	1,11858
	gaziosmanpaşa üniversitesi	98	4,0408	,86057
	Total	356	3,7697	1,08914

EK 4

EK 5

YEMİN BELGESİ

**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Kastamonu

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğine göre hazırlamış olduğum **“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları”** adlı yüksek lisans tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.

10/07/2013
SERPİL REECEPOĞLU

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Serpil RECEPOĞLU

Doğum Yeri : Kastamonu

Doğum Tarihi : 09/03/1986

Medeni Hali : Bekâr

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Yabancı Dil Ağırlıklı Kuzeykent Lisesi, 2000-2004

Lisans : Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği, 2006-2010

Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması, 2011-2013