

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

EDİTÖR

PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ



SERÜVEN

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2021
ISBN • 978-625-7721-44-8

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6

Güzelbahçe / İZMİR

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Aralık 2021

Editör

PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN VATANDAŞLIK BAĞLAMINDA HAK, SORUMLULUK VE KATILIMCILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Satı Ayyücenur ÖZTÜRK & Fatma ÜNAL..... 1

Bölüm 2

TÜRKİYE'DE MATEMATİK EĞİTİMİNDE PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İsmail KESKİN..... 21

Bölüm 3

NÖRÖDİLBİLİM VE TÜRK DİLİ

Zeynep Zeliha Sonkaya 41

Bölüm 4

SINIF YÖNETİMİ KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR & Oğuz ÇELİK..... 65

Bölüm 5

PROJE, MODEL VE DENEY İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Duygu Aygün & Yeter Şimşekli..... 101

Bölüm 6

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AFET BAĞLAMINDA COVID-19 SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARI

Canan Sevim & Fatma ÜNAL 117

Bölüm 7

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Serpil RECEPOĞLU & Ergün RECEPOĞLU 137

Bölüm 8

TÜRKİYE'DE SU EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Reşit ÇAKMAK & Mürşet ÇAKMAK 157

Bölüm 4

SINIF YÖNETİMİ KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ¹

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR²

Oğuz ÇELİK³

1 Bu çalışma, Oğuz Çelik'in, Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezin bir bölümünden üretilmiştir.

2 Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0458-3405

3 MEB, Müdür Yardımcısı, İstanbul, mail: oguzcelik89@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0118-1822

1. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005: 24). İlgili ve yetenek bakımından çeşitlilik gösteren öğrencilerin örgütlenip iş bakımından en iyi; zarar verme bakımından en düşük olacak şekilde yönetilmesi gereken kalabalık ve işlek yerlere sınıf denir (Doyle, 1986; Akt. Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2017).

Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktayken; günümüzde ise sınıf yönetimi; öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu, öğretmenin görevinin ise öğrencilerine amaçlarına ulaşmak için rehberlik görevini üstlendiği alandır. Eskiden sınıf yönetimi disiplin ile eşdeğer olarak kabul edilirdi. Daha önceleri yapılmış olan sınıf yönetimi araştırmaları öğrencilerin yanlış davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri araştırmak üzerine yoğunlaşmışlardır. Oysaki çoğu araştırmacı sınıf yönetimi ile disiplinin aynı olmadığını iddia ederler; sınıf yönetimi öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek ve onları kontrol etmekten çok daha öte bir şeydir (Yaşar, 2008: 9).

Ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için önemli görevler üstlenen öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Etkili bir sınıf yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenin mutluluğu için çok önemlidir. Sınıf yönetimindeki zorluklar öğretmenin kaygı ve stresiyle ilişkilendirilir. Eğer devam ederse, depresyona ve tükenmişliğe sebep olur. Bunu bilen deneyimler öğretmenler ders yılının başlangıcında sınıf yönetimi stratejilerini belirlerken, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin kendilerine saygı duymayacakları endişesi taşırlar (Demirtaş, 2011: 10). Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir.

Sınıf ortamında etkili, başarılı ve verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin planlı ve programlı olması; öğretim ortamında ilgili strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri etkili şekilde kullanması; bilgi, beceri ve donanımının iyi olması; öğrencilerine iyi bir rehber olması; öğrencilerin ilgili konuya motivasyonunu sağlaması ve bunu ders boyunca sürdürebilmesi önemlidir. İyi motive olmuş (güdülenmiş) öğrencilerden oluşan sınıfın varlığı hem öğrenme-öğ-

retme sürecindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmakta, hem de sınıfta istenmeyen davranışlar azalmakta, dolayısıyla da sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015a).

Öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol aldđđı pozitif öğrenme ortamı yaratırlar. Onlar, fiziksel çevreyi organize eder, ğrenci davranışlarını kontrol eder, güvenliği ve sağlığı düzenler, saygılı bir ortam yaratır, kuralları yumuşatır ve ne zaman ihtiyaç olsa diğer öğretmenlerle iletişime geçerler. Tüm bu konular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Asıl hedef pozitif öğrenme ortamı yaratmak, sonra ğrenci davranışlarını yol göstererek ve düzelterek pozitif öğrenme ortamının devamı için adımlar atmaktır. İyi bir sınıf yönetimi oluşturmak için harcadđđımız çabanın en değerli özelliği neyi nasıl ğrettiğinizdir çünkü sınıf yönetimi ve eğitim (ğrenim) birbiriyle ilişkilidir. Neyi nasıl öğrettiğiniz, neyi nasıl değerlendirdiğiniz ve sınıfınızı nasıl yönettiğiniz sistemik olarak birbirlerini etkilerler. Eğer bir alanı efektif bir şekilde uygularsanız, diğer ikisi de işe yarar ve pratikte bir alanı yetersiz kullanırsanız diğer ikisi de işe yaramaz. 1997-1998 ğretim yılında ğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programları yeniden düzenlenmiş ve sınıf yönetimi, bu düzenleme çerçevesinde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin ğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alması, önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Erden, 2003: 30).

2. Sınıf Yönetiminin Gelişimi

Eğitim yönetiminin en önemli köşe taşlarından biri olan sınıf yönetimi Türkiye’de 90’lı yılların sonlarına doğru ğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ders programlarında sınıf yönetimi adıyla zorunlu ders olarak yerini almıştır. Türkiye’de yükseköğretimdeki yapılan bazı değişikliklerle 2000’li yılların başından itibaren sınıf yönetimi ayrı bir disiplin alanı olarak görülmeye başlamıştır. Yönetim bilimi alanındaki birtakım bakış açıları, okul ve sınıf yönetim tarzlarını etkilemesinin yanı sıra öğretmenin etkinliğini sadece ğretim süreciyle sınırlı tutmayarak yönetim bilimini ğretim ile birleştirerek öğretmenin sınıf içindeki etkililiğini artırmayı amaçlamıştır. Geleneksel bakış açısıyla bakıldığında ğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmektedir. Ancak toplumsal gelişmelere paralellik göstererek bu bakış açısı yerini daha ağdaş bir bakış açısına bırakmıştır. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün öğrencileri kontrol altında tutarak disiplini sağlaması değil, aynı zamanda onların kendi kendilerini kontrol edebilecekleri, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve istekle katılacakları ve ğrenebilmelerine imkân veren bir öğrenme ortamını sağlayan kişi rolünü

de üstlenmesi beklenmektedir. Bu açıdan geleneksel sınıf yönetimi bakış açısından çağdaş olana doğru dönüşen sınıf yönetimi anlayışına bu süreçte değişik yaklaşımların katkı sağladığı açıktır. Özetle, karmaşık ve çok sesli bir yapıya sahip olan sınıfların düzenini sağlamak adına yapılan tüm bilimsel çalışmalar eğitim yönetiminde önemli bir yere sahip olan sınıf yönetimi çalışmalarının gelişimine katkı sağlayacaktır (Çelik, 2012: 3).

3. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

3.1. Uzak ve Yakın Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden ilki olan çevre, yakın ve uzak çevre olarak iki grupta incelenebilir. Öğrencilerin yakın çevresini başta aile olmak üzere akran grubu ve okul oluşturur. Yakın çevrenin sınıf üzerindeki etkisini gözlemlemek, uzak çevreye oranla daha kısa sürede mümkün olmaktadır (Yolcu, 2010: 14). Akran grubu, öğrencilerin yakın çevresini oluşturan unsurlardan biridir. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki öğrencilerin davranışları üzerinde akran grubunun büyük etkisi vardır. Akran gruplarının kabul görme çocukluk ve gençlik çağındaki öğrencilerin temel gereksinimlerindedir. Okulun yakın çevresinde bulunan siyasi, ekonomik, mesleki ve kültürel kuruluşlar okul üzerinde etkiye sahiptir. Okul ile bu kuruluşlar arasında, okula katkı sağlamak amacıyla iletişim kurulmalıdır. Bununla birlikte okul çevresinde yer alan spor sahaları, işletmeler, müzeler ve tarihi yapılar da eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak yakın çevre unsurları arasında yer almaktadır (Çalık, 2004: 41).

Uzak çevre, bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçiminden, diğer ülkelerin yaşam biçimlerine dek uzanan geniş bir yelpazede bireyi etkileyen tüm öğelerden oluşmaktadır. Uzak çevre, diğer toplumların yaşam tarzlarının kitle iletişim araçları yoluyla öğrenciye yansımalarıdır. Bu kitle iletişim araçlarından televizyon ve internet öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklara hitap eden dizi filmlerdeki kahramanların öğrencilere kötü örnek teşkil edecek türde bazı davranışları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, milli eğitimin genel amaçlarına uygun görmediği ya da öğrencileri olumsuz etkilediğini tespit ettiği yayınlar konusunda öğrencilerini uarmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yayınlar ve TV programları konusunda velileri de bilgilendirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda gerekli hassasiyete sahip veliler, çocuklarının izleyecekleri TV programları konusunda seçici davranarak, onlara yol gösterebilirler (Taş, 2005: 35).

3.2. Öğrencilerin Yetiştirilme Tarzı

Birey temel davranış kalıplarını ailede edinir. Çünkü eğitimin baş-

langıcı aile ortamında gerçekleşir. Ailede edinilen davranış kalıplarının değiştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle okulun bu davranış kalıplarını değiştirebilmesi için öncesinde aileyi etkilemesi gerekir (Başar, 1999: 47).

zdemir (2011)'e göre ailelerin yetişme tarzları, çocuklarını ne Şekilde yetiştireceklerine yn vermekte ve çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve eğitsel gelişimlerini önemli biçimde etkilemektedir. Otokratik ve baskıcı bir ailede yetişen bireyler, kendi çocuklarını da bu Şekilde yetiştirmeye çalışmakta iken; demokratik bir ailede yetişen bireyler ise kendi çocuklarını demokratik biçimde yetiştirmeye, çocuklarını anlamaya, onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (zdemir, 2011: 197). Türk aile kültüründe, eğitime önem veren, çocuğunun eğitimi konusunda pek çok fedakrlığı yapabilecek aile sayısı oldukça fazladır. Buna rağmen çocuğuna iyi muamelede bulunmayan, Őiddet uygulayan ya da çocuğuna gereken ilgiyi göstermeyen ailelere de rastlanabilir. Böyle durumlarda öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği istenmeyen davranışların kökeninde aileden getirdiği davranış kalıpları olabilir. Bu sebeptendir ki öğrencilerin istenmeyen bir davranışının üzümünde, o davranışın kökenine inmek, aileden kaynaklanan bir davranışsa zm konusunda veli ile iş birliği yapmak son derece önemlidir (elik, 2012: 5).

Öğrenci velileri okulun gerçekleştirdiği çalışmalara katılarak çocuklarının iyi bir eğitim almasında etkili olmalıdırlar. Veliler okul aile birliğinin faaliyetlerinde ve okulun toplumsal çalışmalarında yer almalıdırlar. Bu durum velilerin, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve öğrencilerden olan beklentilerini rahatlıkla ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerden olan beklentilerin öğretmenler ve veliler tarafından açıkça ifade edilmesi önemlidir (Taş, 2005: 37).

3.3. Okul İklimi

Okul, en genel tanımıyla öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri beklenen kurumdur. Çünkü eğitim-ğretim faaliyetlerinin tamamı burada gerçekleşir. Bu nedenle okul, içinde bulunduğu fiziki koşullardan, bünyesinde çalışan ğretmen, yönetici ve diğer personellere kadar tüm unsurlarıyla sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Denilebilir ki sınıf yönetiminin başarılı olması, okulun unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul, bünyesinde barındırdığı tüm unsurlarıyla sınıf yönetimini doğrudan ilgilendirir. Okulun fiziksel koşullarından tutun, bünyesinde çalışan personele ve yöneticilerine kadar tüm unsurları sınıf yönetimi üzerinde etkili olacaktır. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısı okulun yönetim ve diğer unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul yönetiminin, bünyesinde bulunan tüm bireylerle olumlu bir hava içerisinde iletişim kurması, onların kişisel

gelişimlerine imkân tanınması, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere liderlik etmesi, sınıf içerisinde ve okulun tüm alanlarında etkili öğrenme öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik tedbirler alması ve bu etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir. Bunları gerçekleştirirken bürokratik ve sert bir tutum sergilememeye özen göstermesi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerine de destek sağlaması oldukça önemlidir (Özdemir, 2011: 199).

Okulun fiziki imkânları, finansman kaynağının bulunup bulunmaması, öğrenci sayısı gibi birçok faktör, okulun yönetim anlayışını etkilemektedir. Örnek olarak öğrenci sayısının fazla olmasının okulun akademik başarısının düşüreceği, yüz yüze iletişimi zorlaştırarak disiplin problemlerini artıracığı söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen okulla ilgili durumlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine güven duydukları okul içi ilişkilere ya da öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının fazla yaşandığı, güven duygusu barındırmayan okul içi ilişkilere neden olan unsurdur. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda öğrenim görmelerini sağlayacak ılımlı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Çelik, 2012: 7).

3.4. Öğrencilerin Bireysel Özellikleri

Eğitim-öğretim sürecinin öznesini oluşturan bireye öğrenci denir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenci, yalnızca bilgi edinen değil, bütün olarak eğitilmesi amaçlanan bireydir. Bu süreçte öğrenci bir bütün olarak eğitim-öğretim sürecini yaşaması, bu doğrultuda zihinsel, duyuşsal, psikomotor ve kültürel davranış değişiklikleri edinmesi beklenen kişidir (Topses, 2004: 41). Öğrenciler hiç şüphesiz eğitim-öğretim sürecinin en temel unsurudur. Ayrıca sınıf yönetimi için de önemli bir yere sahiplerdir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgi, zeka, beklenti, ihtiyaç, motivasyon gibi pek çok özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir. Bu nedenle okul öğrenciye sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken onun ihtiyaç duyduğu durumları doğru tespit etmelidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, ancak öğrenci ihtiyaçlarını tanımakla mümkün olacaktır (Çelik, 2012: 9).

Bir sınıfın öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme şekillerinin de değişiklik göstermesine neden olacaktır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu için, bazıları dokunarak ya da hareket ederek öğrenirken; bazıları yaparak yaşayarak öğrenme, rol yapma, yaratıcı drama, benzetim gibi öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyacaktır. Bu farklılık dikkate alındığında, öğrenme faaliyetlerinin bu bireysel farklılıklara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir (Özdemir, 2011: 200).

3.5. Öğretmenin Rolü

Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretme ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa kaos, sınıf düzeni haline gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görecektir. Öğretmenler öğretmek için çabalarlarken, büyük olasılıkla öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş sınıflar, öğretme ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir çevre sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi kişi öğretmendir. Sınıf yönetiminin planlama ve düzenleme aşamalarında, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli öğelerden biri öğretmendir. Modern çağda eğitim sürecini etkileyen pek çok teknolojik unsur (bilgisayar, internet, telefon vb.) olsa da; öğretmen halen eğitim-öğretim sürecinin en etkin göreve sahip üyesidir (Özdemir, 2011: 202). Öğretmenle ilgili pek çok unsur sınıf yönetimini etkiler. Bunların arasında öğretmenin kişilik özelliklerinden kültürüne, akademik yetisinden mesleki deneyimine kadar pek çok faktör sayılabilir. Bu etkilerin öğrenci açısından olumlu olması önemlidir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler enerjilerinin çoğunu öğrencileri ve sınıfı kontrol edebilmek için harcamaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler meslekleriyle ilgili en önemli sorunu disiplin eksiliği olarak görmektedirler. Bu nedenle göreve yeni başlamış bir öğretmenden, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu duruma dayanarak günümüzde öğretmenden beklenen rolün eskiye nazaran değişiklik gösterdiği söylenebilir (Demirtaş, 2011: 13).

Öğretmenler her ne kadar iyi bir eğitime sahip olsalar da içinde buldukları toplumun bazı değer yargılarını kendi kişiliklerinde taşıyor olabilirler. İçinde yetiştikleri ailelerden edindikleri davranış kalıplarını eğitim-öğretim ortamında devam ettirmek isteyebilirler. Bazı öğretmenlerin sıklıkla fiziksel cezaya başvurması edindikleri bu davranış kalıplarının bir örneğidir (Topses, 2004: 43).

“Etkili bir sınıf yöneticisi olmak mümkün müdür yoksa bu özelliğe sahip olarak mı doğmak gerekir?” sorusunu öğretmenler kendilerine soruyor olabilirler. Tabii ki etkili bir sınıf yöneticisi olmak sonradan kazanılan bir vasıftır. İyi sınıf yöneticileri, bu alanda kullanılan özel teknikleri bilen ve bunları kullanabilen öğretmenlerdir. Bu tekniklerin farkındalığı ve uy-

gulanması, öğretmenlerin davranışlarını değiştirebilir. Bununla birlikte öğrenci davranışlarını da değiştirerek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Sınıfta öğretmenin otoritesini sağlayan durum, kurumsal pozisyonudur. Öğretmen, kendisine verilen rolle öğrencilerini görevlendirir, gerçekleştirdikleri etkinlikleri takip eder ve performanslarını değerlendirir. Ders esnasında öğrencilerine açıklamalarda bulunur, sorular sorar, onların doğru cevabı bulabilmeleri için bekler. Öğrencilerine yardım eder, öğütler verir, onları destekler, yaptıkları davranışları onaylar ya da onaylamadığını belirtir. Öğrenciler kendilerine verilen görevi gerçekleştirirken, doğru ya da yanlış cevaplar üretirken, öğretmen talimatlar vererek onları doğru cevaba yönlendirir. Öğretmen öğrencilerini denetler, onların hatalarını önlemek ve eğitim için ayrılan değerli zamanın boşa harcanmasını engellemek için çalışır. Kısaca, öğretmen yönetir (Demirtaş, 2011: 14).

4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri alan yazında genel olarak geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yönetim modelleri olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır (Komitoğlu, 2009: 20). Öğretmenler bu modellerden bir veya birkaçını birarada kullanabilirler. Bu sınıf yönetimi modellerine aşağıda kısaca değinilmiştir.

4.1. Geleneksel Model

Öğretmenin merkezde olduğu ve içinde bulunulan toplumun kurallarını temsil ettiği, otorite temelli olan, katı kuralların işletildiği model, geleneksel modeldir. Geleneksel modelde öğretmenin verdiği bilgiyi irdelemeden öğrencinin kabul etmesi beklenir (Ağaoğlu, 2002: 112).

4.2. Tepkisel Model

İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin verdiği tepkilerle giderilmeye çalışıldığı model, tepkisel modeldir. Tepkisel model kullanıldığında, öğretmenin diğer modelleri kullanmadığı ve sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu düşünülebilir. Tepkisel modelde öğrenci fırsat bulduğunda öğretmeni zorlayıcı davranışlarda bulunabilir. Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır (Erdoğan, 2004: 24).

4.3. Önleyici Model

Önleyici modelde, bireyler değil, gruplar göz önünde bulundurularak alınır. Öngörülemeyen sorunlara karşı çözümü olmayışı önleyici modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca sorunların önceden bilinebilmesi, öğretmenlerde belli birikim ve tecrübe gerektirir. Bu modelde önlemlerin

aşırı sıklılaştırılmış bazı kurallara dayanması öğrencilerin süreçten sıkılmasına neden olabilir (Yılman, 2006: 41).

4.4. Gelişimsel Model

Etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlandığı model, gelişimsel modeldir. Gelişimsel modelde çocukların gelişimsel özelliklerinin öğretmenler tarafından iyi bilinmesi ve o düzeyde farklı etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2000: 37).

4.5. Bütünsel Model

Diğer modellerin sentezlenerek kullanıldığı sınıf yönetimi modeli, bütünsel modeldir. Bütünsel modelde, hem gruplar göz önünde bulundurulur, hem de bireylerin gelişimsel özellikleri dikkate alınır. Önlemsel modelde uygulandığı gibi, istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için önceden önlemlerin alınıp ortamın düzenlenmesi, bütünsel modelde de kullanılan bir yöntemdir. Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden faydalansa da, ağırlıklı olarak önleyici sınıf yönetiminin esas alındığı sınıf yönetimi modelleri içinde sistem modeli de denilebilecek modeldir. Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000: 39).

Sınıf yönetimi modelinin sečilmesinde, okulun ya da ülkenin eğitim sisteminin davranış yönetimi politikası önemlidir. Örneğin İngiltere’de okulların ortak bir davranış yönetme politikası olduğundan, öğretmenler de okulun politikasına uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmaktadırlar. Ortak davranış yönetimi bulunmayan eğitim sistemi ya da okullarda bu tercih öğretmenlerin kişisel tercih veya isteklerine bırakıldığından sınıf yönetimi modelinin seçilip uygulanması da öğretmen inisiyatifindedir. Bu durumda sınıf yönetimi sečilimini daha çok öğretmenlerin pedagojik kültürleri, kişisel tecrübeleri ve çalışma stilleri belirlemektedir (Yılman, 2006: 43).

5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılama tarzına, kendi değer ve düşünce tarzına göre değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim anlayışı farklılık gösterebilir. Bunlar, yetkeci, demokratik ve ilgisiz tipler olarak kümelenmekle birlikte, bu özelliklerin hepsini tam olarak üzerinde taşıyan öğretmenler yok gibidir. Her öğretmenin yönetim biçimi bu özelliklerden hangisini en fazla gösteriyorsa ona göre anlamlandırılır (Ünal ve Ada, 2000: 40).

5.1. Demokratik Yönetim Anlayışı

Bu anlayışta öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onları anlayıp sorunlarını çözmeye yardımcı olmaya isteklidir. Sınıf içi etkinlik ve sorumluluğu öğrencileri ile paylaşmaktan zevk alır. Bu tür yönetim tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrenci ayırımı yapmadan tüm öğrencilerine eşit davranır. Öğretmen açık fikirli olduğu için eleştiri ve önerileri bir kazanım olarak değerlendirir. Bu tür yönetim tarzında serbestlik tamamen sorumsuzluk ve başıboşluk demek değildir. Neticede öğretmen sınıfın yöneticidir ve gerektiği yerlerde tek başına karar verebilir (İlgar, 1996: 144).

5.2. Yetkeci (Otokratik) Anlayışı

Bu anlayışta, öğretmen öğrencilerini hep aynı şekilde oturmaları konusunda ısrarcıdır. Ödül ve ceza sistemine göre hareket edilir. Sınıfta tek hakim olan öğretmen olması nedeniyle bu model güce dayalı bir modeldir (Yılmaz, 2011: 148). Öğretmenin takındığı sert tavırlar her ne kadar sınıfta disiplini sağlıyor gibi görünse de aslında öğrenciler ile arasında tamamen bir disiplinsizlik ve saygısızlık söz konusudur. Öğretmen öğrenci görüşüne değer vermediği için, öğrenci de öğretmenin görüşüne değer vermez, böylece karşılıklı saygı ve güven ortamının da yaratılması bu yöntemde mümkün görünmemektedir (İlgar, 1996: 146).

5.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı

Bu yönetim anlayışında öğretmenler sınıf üzerinde çok az bir kontrol kurarlar. Öğrenciler tam bir özgürlük havasındadır; fakat öğrenciler yaş ve gelişimsel olarak bu özgürlüğü kötü yönde kullanabilirler. Kuralları çiğneme, olumsuz davranışlar sergileme şeklinde sonuçlar verir. Bu anlayıştaki öğretmenler öğrenciyle fazla ilgilenmez, onlara zaman ayırmazlar. Öğrenciyle ilgilenme düşük düzeyde olduğundan sınıfta başarı giderek düşecektir (Ünal ve Ada, 2000: 41).

Öğrencilerin en çok sevdiği öğretmen profilidir. Bir öğrenciye göre bu profile sahip olan öğretmen şu şekilde tanımlanmaktadır: ‘Öğretmenim hem popüler hem de iyi bir öğretmendir. Bize karşı hiç sert değildir ve bizi hiç kıramaz. İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci ile ilişkiler anlamında olumlu yönleri olsa da disiplin sağlanmadığı için olumsuz yönleri de fazladır (Özçakır, 2007: 32).

6. Sınıf Yönetimi Boyutları

6.1. Sınıfın Fiziki Koşulları

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın fiziksel koşulları eğitim sürecini

etkileyen sebeplerdendir. Sınıfın genişliği, ısı, aldığı ışık seviyesi, rengi, temizliği, eğitsel araçların yeterliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Yapılan fiziksel düzenlemeler öğrencinin gözünde okulu çekici hale getirmeye çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencinin rahatlığını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Uygun ortamın oluşturulması ‘‘Eğitim’’ sisteminin gerçekleştirmeyi hedeflediği davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Başar, 1999: 49). Sınıfın fiziksel ortamı öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve başarisını etkiler (Erden, 2003).

Isı ve Işık:

Oda ısısının öğrencilerin performans ve davranış kalıpları üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar vardır. Gereğinden fazla ısı ya da az ısı bireyler üzerindeki etkisi olumsuz yöndedir. ‘‘Bulunduğu ortama uygun giyinen biri için gerekli olan oda ısısının yirmi derece civarında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısısı, mevsime, neme ve öğrencinin giyimine göre değişebilir. Aşırı bir ısı yükselmesi ilginin dağılmasına sebep olabileceği gibi fiziksel olarak çeşitli rahatsızlıklarının da nüksetmesine sebep olabilir. Isının artması ğrenci üzerinde zihnin gevşemesine ve buna bağlı olarak dersten kopmasına sebep olur. Düşük ısı ise kişinin kendisini ısıtmaya odaklaması sebebiyle zihnin derse odaklanmasını zorlaştırmaktadır (Başar, 1999: 51).

Temizlik ve Bakım:

Sınıflar toplu yaşam alanlarıdır. Bu sebeple sınıfın fiziki ortamının devamlı olarak temiz tutulması sınıfların havalandırılması ve bu etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Sınıf ortamının temizliği görevlilerce temizlenmesinin yanında öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırılmasıyla da yakından ilgilidir. Öğrencilere hem bireysel hem de çevresel temizlik alışkanlığı kazandırılmalıdır. Beden temizliğinin önemini kavrayan ğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir (Aydın, 1998: 56).

Renk:

ğrenme ortamlarında kullanılan renklerin öğrenme verimliliğini etkilediği bir gerçektir. Sınıf ortamındaki renkler, amaçlara ulaşmada uygun zihinsel ve fiziksel durumun sağlanmasına yardım eder (İmer, 2000: 36). Renkler bir bakıma kendine özgü dilleri olan duygularımızın temsilcileri gibidirler. Yapılan çeşitli araştırmalara göre renkler, insanı psikolojik olarak etkileyerek ruhsal ve duygusal durumlarına etki ederek kas sisteminin çalışması, nabız atışı gibi sinirsel değişimlere sebep olmaktadır. Soğuk

renklerin insan vücudu üzerinde kan basıncında düşüşe ve gevşemeye sıcak renklerin ise; kan basıncının yükselmesine ve tedirginliğin artmasına sebep olduğu belirlenmiştir (Odacı, 2002: 63).

Okulların da daha yaşanır ve ferah olması için özellikle açık renkler tercih edilmelidir. Renkler öğrencilerin gelişim düzeyine, fiziki ortama ve araçların kullanılış amaçlarına göre değiştirilebilir (Aydın, 1998: 58).

Gürültü:

Sınıf içinden ve dışından gürültü olabilir. Bu durum da sınıf ortamını bozucu unsurlardandır. Gürültü işitmeyi engeller, dikkat dağınıklığına neden olur. Sınıf içi gürültünün engellenmesi söz konusu olurken sınıf dışındaki gürültünün engellenmesi daha güçtür. Okul yapım sürecinde bunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içinde meydana gelen kurallar sınıf kuralları yoluyla mümkündür. Öğrenciler tarafından bu kuralların içselleştirilmesi gereklidir (Kutlu, 2006: 63). Gürültü rahatsız edici bir etken olduğu kadar desibelinin artması işitmeyi engelleyici, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkiye sebep olmaktadır. Öğretmen gürültünün olduğu sınıflarda öğrencileri aktif tutmalı etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır. Böylece öğrencilerin sıkılıp gürültü yapmasının önüne geçilebilir. Öğretmen gürültülü sınıflarda daha da yüksek sesle konuşmamalı bu durum gürültünün daha da artmasına neden olur. Bir süre sessiz kalıp varlığını hissettirmelidir. Ayrıca sınıf kurallarını oluştururken gürültü de ele alınmalı ve uyulması gereken ilkeler belirlenmelidir. Öğretmen sınıftaki gürültüyü kontrol edebilmek için gürültünün türüne göre şu çözüm yollarını üretebilirler (İmer, 2000: 39):

- Gürültü yapılmaması bir kural haline getirilmelidir.
- İşitme kaybı olan öğrenciler tahtaya daha yakın yerlerde oturtulmalıdır
- Öğrencilerle arasındaki mesafeyi azaltıcı bir sınıf düzeni sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hareketlerini sessiz yapmaları sağlanabilir.
- Pencere ve kapıları ders esnasında dışarıdan gelen gürültüye maruz kalmamak için kapalı tutabilir.
- Sandalye ve masa ayaklarına sesi engelleyen petler yerleştirebilir.
- Temizliği sağlanabilecekse, yerler halı döşettirilebilir.
- Sınıfın yüksekliği imkan veriyorsa, yerlere ses izoleli döşeme kaplatabilir.

- Olanak dâhilindeyse duvarlara akustik duvar panelleri yerleştirilmesini sağlayabilir.
- Dışarıdan gelen gürültüleri engellemek için yine olanaklar dâhilinde pencerelelere ses yalıtımı yaptırabilir
- Sandalye ve masa ayaklarına tekerlek taktırabilir.
- Araç alımında etkisi varsa, motor ve fanı sessiz olan öğretim araçlarının alımını sağlayabilir.
- Gürültülü çalışan öğretim araçlarını öğrenciden uzak alanlara yerleştirebilir ya da gürültüsünü engelleyecek şekilde etrafını kaplattırabilir.

6.2.Plan, Program ve Öğretim Teknikleri

Program:

Program: Eğitim programı istendik hedef ve davranışları kazandırmak amacıyla stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planlarıdır. Taba'ya göre (1962) eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir (Taba, 1962: 14). Ülkemizdeki okullarda Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programlar uygulanır. Program hazırlamak ve geliştirmek bakanlığın yetkisindedir. Bakanlık tarafından hazırlanan programlar herhangi bir disiplinin öğretiminde uyulması gereken temel ölçütlerin çerçevesini sunmaktadır. Öğretmen, içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak bu temel çerçeveye bağlı kalmak şartı ile bazı değişiklikler yapabilir. Örneğin bulunduğu toplumsal çevrenin okula yönelik beklentileri, öğrencilerin düzeyleri, araç, gereç, yapı, donanım olanakları gibi değişkenlere göre öğretmen gerekli gördüğü düzenlemeleri yapmakla yetkilidir. Eğitimin yaşama dönüklük ilkesi de okulun içinde yer aldığı yakın çevre sorunlarına duyarlı olmasını gerektirir (Aydın, 1998: 59).

Plan:

Öğretim açısından plan, eğitimin ne şekilde ve nasıl olacağı konusunda kâğıt üzerinde tasarlanıp pratiğe dökülmesi amacıyla hazırlanan bir süreçler bütünüdür. Plan ile hangi eğitim araç gerecinin kullanılacağı, hangi yardımcı kaynakların kullanılacağını, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını ve bunu sonucunda elde edilebilecek başarı oranının ne şekilde değerlendirileceği önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde belirtmektir (Demirel, 1999: 54).

Öğretim planı yapılarak, öğretim süreci boyunca öğretimin başarılı olması, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarının kolaylaşması ve zamanın etkili bir biçimde kullanılması sağlanmış olur. İyi bir ders planında öğretmen şu üç soruya yanıt bulmalıdır (Erden, 2003):

Öğrencilerin özellikleri nelerdir?

○ Öğretilecek olan konunun özelliği nedir?

○ Öğretim için zaman ve mekân koşulları nelerdir?

Planın yapılması için öncelikle öğretmen öğrencisini tanımalı, konuyu ve konunun özelliklerini kavramalı ve öğretim süresi ile ortamın özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ders planı, bir ders için, o dersle ilgili, ders saati boyunca işlenecek konu örtütüsünü, işlenecek konu ile ilgili pratiğe dökülebilecek deney yapılması, tartışma ortamı oluşturulması, konu ile ilgili proje ve ödevler verilmesi gibi konuları içinde barındıran ve öğretmenler tarafından hazırlanan plandır (Yılman, 2006: 46).

Sınıfın Öğretim Ortamı:

Öğretim Yönetimi, öğretim süreci içerisinde altı grupta toplanacak bir süreci ifade eder. Bunlar hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme (Başar, 1999: 54):

○ *Hedefler:* Hedef eğitimde varılmak istenilen noktadır. Hedefler belli olmadan ne konu, ne yöntem, ne öğrenme öğretme durumları ve ne de değerlendirme yolları belirlenemez. Yani öğretim sürecinin tüm bileşenlerinin hareket noktası öğrencide varılmak istenen noktanın bilinmesidir. Öğrenciye hangi davranışların kazandırılması gerektiği bilinirse, hedefler belli ise ancak buna uygun içerikle, öğrenme öğretme durumları seçilebilir. Böylelikle öğretim programının tüm bileşenlerini bir arada organize etmek ve ders planlarını oluşturmak mümkün olur.

○ *Öğretim Araçlarının Belirlenmesi:* Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programlar çerçevesinde öğretmen elinde bulunduğu kaynaklar, imkânlar, öğrenci seviyesi, çevre etmenlerini göz önünde bulundurarak kendi program içeriğini belirli bir zaman dilimi belirterek oluşturur. Bu programların yıllık, ünitelik, aylık, günlük, saatlik zaman dilimlerine ilişkin hedefler, kullanılacak araç gereç, kullanılacak yöntem ve öğretim stratejileri planlarda belirtilir. Çünkü derste aksilikler ortaya çıkabilir böyle olunca hem öğretim zamanı harcanır, hem kargaşaya sebep olur hem de öğretim amacına ulaşmaz bu nedenle öğretmen derse planlama yaparak girmeli ders esnasındaki bütün unsurları, geçişleri iyi hesap edebilmelidir. Ders

içinde yararlanacağı araç gereçleri de dikkatli amacına uygun seçmelidir. Seçilen araç gereç ve materyalin; öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin bunlardan nasıl yararlanabileceği ve ne tür öğretim etkinlikleri içinde sunulacakları önem taşımaktadır.

o *Kullanılacak Öğretim Yönteminin Seçimi*: Belirlenen hedeflerin kazandırılması doğru öğretim yöntemiyle sağlanır. Öğretmen öğretim yöntemi seçeneklerinde doğru karar verebilmesi için çok öğretim yönetimini bilmesi ve uyguluyor olması gerekir. Öğretmen dersin içeriğine göre bir ders süresince birden fazla yöntem de kullanabilir. Öğretmen ne kadar çok yöntem zenginliğine sahipse o kadar yöntem seçiminde zorlanmaz. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen çok sayıda etmen vardır. Bunlar dersin muhteviyatı, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin hazır bulunuşluğu, yetenek ve ilgileri, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterliliği öğretim tekniklerini bilip uygulayabilme yeterliliği, okuldaki ders araç gereçlerinin olup olmaması gibi birçok faktör öğretmenin yöntem seçimini etkiler. Öğretmenin yöntem zenginliği yoksa işlediği dersler tek düze ve monoton olur. Her dersin içeriğine ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.

o *Öğretim Uygulaması*: Dikkati Çekme; dersin başında öğrencilerin sınıfa girdikten sonra yerlerine oturması, önceden başlanan konuşmalarına devam etmeleri ve ders araç gereçlerini hazırlama esnasında hareketlilik devam eder. Etkin bir ders ortamı için öğrencilerin dikkatlerini çekmek gerekir. Bunun için öğretmen şunları yapabilir: Birkaç saniye sessizce, herhangi bir şey yapmadan sınıfı izlemek, düşük bir ses tonuyla konuşmaya başlamak, sınıf ortamında dikkat çekici bir şey yapmak, örneğin ışıkları yakmak veya söndürmek, güncel bir olay veya konu ile ilgili konuşmak, elinde dikkati çekecek bir alet veya nesne ile örneğin ödev veya sınav kâğıtlarıyla sınıfa girmek. Amaçları açıklamak; öğretmen sınıfın amacını açıklayarak öğrencinin neden orada oldukları konusunda bilgi vermelidir.

6.3. Sınıfta Zaman Yönetimi

Günümüz koşullarında en önemli kavramlardan birisi zaman yönetimidir. Zamanı, biriktiremezsiniz ya da saklayamazsınız, ödünç alamazsınız, kiralayamaz ve geri getiremezsiniz. Bu sebeple zaman çok değerli bir kaynaktır. Zamanı iyi yöneten, planlayan ve verimli geçiren kişiler daha başarılıdır. İşleri ertelemek çözümsüzlüğe ve karmaşaya neden olur. Çünkü mutlaka ertelenen zamanda da yapılacak işler vardır. Bu nedenle zamanı iyi planlamalı ve o plan çerçevesinde davranılmalıdır. Okullarda da gerek yönetici gerek öğretmen zamanı gerektiği gibi kullanmazsa öğretimsel etkinlikleri planlamada ve uygulamada zorluklar yaşar. Zamanı etkili kulla-

nan öğretmen ders planlarını yapar ve ders konularını zamanında yetiştirir. Eğitim ve öğretimde de istenen başarıya ulaşır (Ünal ve Ada, 2000: 42).

Sınıf içinde geçen zamanın öğrencinin dikkatini çeşitli etkinliklerle dağılmasını önlemek, ders içinde ve dışında ortamı bozacak davranışlarda bulunulmaması, sıkıcı bir ders ortamının yaratılmayarak öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmeye istekli hale getirilmesi sağlanarak devamsızlık yapmaması bu boyut içinde görülebilir (Başar, 1999: 55).

Ders sırasında meydana gelecek monotonluğun önlenmesi için zamanın planlı bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. Zamanın etkili bir şekilde kullanılması için önceliklere göre zaman etkili ve planlı bir şekilde yönetilmelidir. Ayrıca yöneticilerin de zaman planlaması konusunda yetenekli olması gerekir. Zaman etkin kullanılarak eğitim sisteminde kayıplara yol açılmamalıdır. Etkili sınıf yönetimi ile sınıftaki zamanın kullanımı arasında karşılıklı ilişki vardır. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta ise daha az sınıf yönetimi sorunu vardır.

Öğretim zamanının en önemli bölümü derse iyi bir başlangıç yapmaktır. İyi bir başlangıç öğrencinin motivasyonu, derse odaklanması için önemlidir. Öğretmen derse hazır olarak gelmeli, daha önceki konularla dersin ilişkisini kurabilmelidir. Etkili bir derse başlayış çok önemlidir. Öğretmen derse başladığında öğrencileri yerlerine oturma sınıfta düzeni sağlama sınıf kurallarını uzun uzadıya anlatma gibi etkinliklerle çok fazla vakit harcamamalıdır. Başarılı bir öğretmen doğrudan derse başlayabilmelidir. Sınıftaki zamanı iyi yönetebilen öğretmenler düzenle öğrencilerin davranışlarıyla fazla zaman kaybetmez. Dersin amaçlarını açıklar ve öğrencilerin dikkatini derse çeker. Araştırmalar özellikle ortaöğretimde ders saatlerinin yaklaşık yarısının öğretim dışı faaliyetlere harcandığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2002: 47).

Başarılı öğretmen akademik öğrenme zamanını üst düzeyde tutabilen öğretmendir. Zamanı öğrencinin öğrenmesine kaynak olacak şekilde etkili kullanabilmek için aşağıdaki bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir (Kıran, 2012: 54):

- Öğretimin kalitesini artırmak
- Öğrencinin gereksinim ve yeteneklerine uygun eğitim programı hazırlamak.
- Sınıfı etkili yönetmek çünkü etkisiz sınıf yönetimi öğretimsel zamanın önemli bir kısmını yok etmektedir.
- Öğrenciye uygun öğretim hazırlamak. Öğrencinin gereksinim ve

yeteneklerine uygun öğretim, başarıya götüren öğrenme etkinliklerini içerir.

o Öğrenciyi motive etmek. Bir öğrenme etkinliğine yüksek düzeyde motive olan öğrenciler daha çabuk ve hızlı öğrenirler.

o Okulda geçirilen zaman miktarını artırmak. Bu öğrenciyi başarıya götüren öğrenme ya da görevle daha çok meşgul olmasını sağlar.

Öğretmen sınıf içi etkinliklerde zamanı iyi kullanmalı, öğretim için gerekli materyali yeterli düzeyde sağlayabilmeli, etkinliklerde öğrencilerin ne yapacaklarını anlamalarına fırsat vermeli, gözlemleyebilmeli ve geçerli bir neden olmadıkça öğrenci davranışlarına olumsuz etki etmemelidir (Gower ve Walters, 1983; Akt. Doğan, 2003).

Vatansever Bayraktar ve Fırat (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerine yönelik yapılan çalışmada yaş, görev, mesleki kıdem, eğitim durumu ve zaman yönetimi alanı ile ilgili kitap, dergi, makale, vb. basılı eser okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6.4. Sınıf Yönetiminde İletişim

İletişim, kişiler arasında mesajların gönderilmesi, alınması ve kodunun çözülmesi veya diğer bir deyişle bilgi alışverişidir (Vatansever Bayraktar ve Arnaudova, 2015). İletişim kavramı, kişiler arası ilişkilerin temel aracı konumundadır. İletişim hayatın her alanında vardır, hatta hayatın kendisini oluşturur. Bireyler öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için karşı tarafla iletişime geçerler. İletişim iletilmek istenen mesajın, içeriğinin iletişime geçilen bireyler tarafından anlaşılması amacıyla uygun kanal aracılığıyla karşı tarafa iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak ifade edilebilir. İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşim ve beraberliğe dayanır. Hayatın her alanında doğru iletişim kurma zorunluluğu vardır. Hedef kitleye vermek istediğimiz mesajı, en iyi ifade edecek yöntemi seçmek ve doğru ifadeleri kullanmak, mesajı mutlaka anlamasını sağlamak ve hedef kitlenin yanıtını anlamak iletişim sürecinin en önemli ögesidir. Öğretmen öğrenci ilişkisi düşünöldüğünde, eğer öğrenciler, kendilerinden istenenin ne olduğunu bilmezlerse kendilerinden beklenen doğru davranışı gerçekleştirmeleri zor olacaktır. Dolayısıyla öğretme öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin çok önemli bir payı vardır (Vatansever Bayraktar, 2015b).

Eğitim için iletişim vazgeçilmez bir unsurdur. Başarılı bir eğitim-öğretim başarılı bir iletişim ile olur. Öğrenme işi iletişim sonucunda öğrencide istenilen değişikliği oluşturabilmektir. Eğer iyi bir öğrenme oluşmıyorsa iletişimde bir sıkıntı var demektir. Nitelikli bir eğitimin ilk şartı iyi bir iletişimdir. Eğitim ve iletişim birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

Beden Dili:

İletişimi sağlamanın değişik yolları vardır. İnsanlar çevreleriyle iletişim kurarken sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanırlar. Beden dili sözel olmayan bir iletişim dilidir. Sözsüz iletişim diğer iletişim biçimlerinden daha etkilidir. Sözsüz iletişime birçok unsur girer. Sözsüz iletişim içine konuşulan ve yazılan dil yanında, kişinin jestleri, mimikleri, giyim kuşamı, mekân düzenlemesi ileti taşıyan ya da belirleyen diğer iletişim biçimidir (Zıllıoğlu, 1993: 25). İletişim sürecinde % 55 beden dili,%38 ses tonu ve % 7oranında sözcükler etkili olmaktadır. İletişim sürecinde ses tonu ve beden dilini birlikte düşünülecek olursa,%93 oranında bir etkileme gücüne sahiptir. Beden dilinin kullanımı, iletişim sürecini etkileyen en önemli faktördür (Çelik, 2012: 11).

Sözsüz iletişimin özellikleri şunlardır;

- Duyguları etkili bir şekilde aktarmak,
- İletişimi var hale getirmek,
- İnsanlar arasındaki ilişkileri belirleme,
- Sözel içerik hakkında bilgi vermek.

Öğretmen – Öğrenci İletişimi:

İletişim hayata merhaba dediğimiz andan itibaren bizimle birlikte da-ima yanımızda olan bir kavramdır. Karşımıza çıkan her türlü olayda kullanacağımız bir araçtır, bir nevi dildir. Öncelikle gözümüzü açtığımız ilk yuvamızda, ailemizle iletişim kurarken, çevremizin gelişmesi ve ilerleyen zamanla birlikte iletişim kurduğumuz bireyler de farklılık gösterecektir. Okul olgunluğuna erişmiş bir çocuğun eğitim-öğretime başlamasıyla okul arkadaşları, öğretmenleri vb. ile iletişime girdiği insanların sayısı doğal olarak artacaktır. Burada önemli olan husus okula yeni başlayan bu işlenmemiş çocuklarla öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesi ve niteliğidir. Öğretmen daha ilk günde öğrencilerine karşı sert davranırsa ya da doğru kanalı yakalayamazsa öğrenci öğretmenden soğuyabilir, okula gitmek dahi istemeyebilir. Tam tersi olup çok yumuşak bir tavır da doğrudur denemez; ama bahsedilen bir tabir vardır tatlı sert olmak diye, işte bunu başarabilmek önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimleri hayati önem taşır.

Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerine dikkat etmeleri gerekir (Vatansever Bayraktar ve Doğan, 2014a)

Öğrencinin yeni tutum ve davranışlar geliştirmesinde ğretmen- ğrenci iletişiminin çok önemli bir yeri vardır. İletişim kanallarının açık olduğu ortamlarda, bireyler kendilerinin ve içinde buldukları toplumun sorunlarına karşı daha duyarlı olurlar, yaratıcı ozmler geliştirebilirler ve iş birliği yaparak sorumluluk alabilirler. Okulda gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenme öğretme sürecinin temel dinamiğini iletişim kavramı oluşturmaktadır (Tomul, 2012; Akt. Vatansever Bayraktar, 2015b).

Etkili sınıf yönetiminde, ğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim kanallarının açık olması, birbirlerine karşılıklı gönderdikleri iletişilerin doğru olarak anlaşılması çok önemlidir (Erdoğan, 2004: 26). Eğer model alınacak kişinin sergilediği davranışların pratik sonuçları öğrencinin beklentilerine uygunsa, bu tür davranışlar ğrenci tarafından daha kolay benimsenir. Buna göre davranışın edinilmesi ve sergilenmesi olasılığı, pratik sonuçlarına bağlıdır. şu halde başkaları tarafından onaylanmayan ve kişiye kendini gerçekleştirme olanağı sağlamayan davranışların tekrar edilme olasılığı düşüktür (Aydın, 1998: 64).

Çift yönlü iletişim türünde öğretmenin, öğrenciye konuşma firsatı sunması ğrenci açısından çok yararlı olmaktadır. Öğrencinin, her Őeyden önce öğrenme öğretme sürecindeki etkililere katılma ve konu ile ilgili düşüncelerini ifade etme imkni olmaktadır. İletişimin ift yönlü olduğu bir öğrenme ortamında ğrenci eleştiri yapabilir, tartişma becerisini geliştirebilir. Aynı konuda, farklı düşüncelerini ortaya konuğu böyle bir ortamda ğrenci, ğretmen veya diğer öğrencilerle tartişmaya girebilir. Birtakım kanıtlar göstererek kendi söylediklerinin doğru olduğunu, yine birtakım kanıtlar göstererek diğer düşüncelerin yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışabilir. Tartişma sonucunda doğruluğu kanıtlanan düşünce etrafında bir uzlaşma sağlanabilir (Kızıloluk, 2001; akt. Vatansever Bayraktar, 2012). Böylece ğrenci-ğrenci, ğrenci- ğretmen arasında etkileşim gerçekleşmiş olur.

Vatansever Bayraktar ve Doğan (2014b) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin “ğretmen ile ğrenci Arasındaki İletişimi Değerlendirme lği”nden aldıkları puanların genel ortalamaları ile “Saygı”, “Etkililik” ve “İfade Becerisi” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına göre göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmen - Veli İletişimi:

Öğrenci okulda geçirdiği vakitlerden sonra zamanını ailesiyle ve sosyal çevresinde geçirir. Okulda geçirilen zaman kısıtlı bir zaman dilimidir ve öğretim etkinlikleri okulla sınırlı kalmaması gerekir (Büyükan, 2007: 69). Bu sebeple öğretmen anlamlı bir eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek için veliyle sağlıklı ve sürekli ilişki kurmalıdır. Ailelerin çocuklarının başarı durumları ve çocukları konusunda iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya iten önemli bir neden olarak görülmektedir (Celep, 2000: 14). Etkili bir eğitim-öğretim için veliyle iletişim çift yönlü ve anlamlı olmalıdır. Velilerin okula ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen de uygun zamanlarda ev ziyaretleri yaparak öğrencinin yaşam ve çalışma koşullarını yerinde görebilir (Büyükan, 2007: 71).

Sınıfta Kural Koyma ve Uygulama:

Öğrenci davranışlarını olumlu yönde yönlendirmek için sınıf kurallarına ihtiyaç vardır. Kurallar sayesinde karmaşa ve kaosun önüne geçilebilir. Sınıf kuralları sayesinde öğretmen istenmeyen davranışların önüne geçebilir devam eden istenmeyen davranışlardan öğrenciyi vazgeçirebilir ve beklentilerini gerçekleştirebilir. Kendisinden bekleneni ve beklenmeyeni önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir (Sarıtaş, 2005: 36).

Sınıfta konulacak kuralların özellikleri şöyle sıralanmıştır (Ünal ve Ada, 2000: 42):

- Kurallar davranış değiştirmeye yönelik olmalıdır.
- Kural sayısı çok fazla olmamalıdır. Uzun kurallar listesini öğrenciler unutabilir.
- Ayrıca kural sayısının çok olması öğrenciyi monotonlaştırır.
- Kolay yerine getirilebilir olmalıdır.
- Kurallar belirlenirken öğrencilerin görüşleri alınmalı, bunlarla ilgili örnek çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Sınıf kuralları uygulanabilir olmalıdır.
- Sınıf yaşantılarına dönük olmalıdır.
- Öğrencilere sorumluluk verilmelidir.
- Kurallar duruma göre değişebilecek esneklikte olmalıdır.
- Kuralların ihlal edilmesi ya da edilmemesi halinde yapılması gerekenler yerine getirilmelidir.

- Kurallar konulurken olumsuz davranışlar değil, olumlu davranışlar dile getirilmelidir. İfadeler yumuşak olmalıdır.

Sınıf kurallarını öğretmen empatik bir tutum içinde gerçekleştirmelidir. Kuralların amacı sorunlar çıkmasına meydan vermemektir, ancak her zaman aykırı davranışlar da meydana gelebilir. Böyle durumlarda öğretmen soğukkanlı ve uygar davranmalı sorun olan davranışın nedenleri üzerinde durmalı her zaman davranışlarının model olduğu sorumluluğuyla kararlı ve tutarlı davranmalıdır. Kuralların sınıfta benimsenmesi ve olumsuz davranışlar karşısında sınıfta birlikte düşünüp, sorun çözme alışkanlığı kazandırmalıdır. Kurallar değişmez doğrular şeklinde katı bir tutumla dikte ettirilmemelidir. Baskıcı bir tutum, kuralların aşırı katılıkla izlenmesi öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi öğrencinin okuldan ve derslerden soğumasına, sınıf ikliminin bozulmasına neden olabilir. Kurallar etkili bir eğitim ortamı sağlamak için araçtır. Sınıf kurallarının iyi bir şekilde açıklanarak öğrencilere benimsetilmesi sınıf içi yaşamı kolaylaştırarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlıklı bir şekilde gelişmesine etkili olur (Başar, 1999: 59).

Öğretmen sınıfta öğrenciler kuralları benimsetirken şunlara dikkat etmelidir (Yeşilyaprak, 2008: 84):

- Birkaç kural birlikte verilmemelidir. Bir kuralın uygulandığı gözlemlikten sonra ikinci bir kurala geçilmelidir.
- Kurallara uyanlar ilk zamanlar sık sık pekiştirilmelidir. Uymayanlar duruma göre görmezlikten gelinebilir ya da uyarılabilir.
- Sınıf kurallarına uygun davranışların benimsenmeye başlanmasıyla birlikte bunu sık sık ifade edilmesine daha az yer verilmeli, kurallara uygun davranışların pekiştirilmesine devam edilmelidir.
- Gerekli durumlarda sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler düzenlenmelidir.
- Kuralları oluşturma ve denetleme sürecine muhakkak öğrenciler katılmalıdır.

6.5. Sınıflarda Davranış Yönetimi

Sınıfın davranış düzenlemeleri boyutu, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi ve sınıf liderliği gibi konuları içermektedir (elik, 2012: 14).

Sınıflardaki İstenmeyen Öğrenci Davranışları:

İstenmeyen öğrenci davranışları genel olarak gruplandırmak gerekirse dört temel başlık oluşturabilir:

- İstenmeyen davranışın öğrencinin hem kendisinin hem de sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engelleyici nitelikte olması.
- Yapılan davranışın öğrencinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehdit edici nitelikte olması ve tehlike altına sokması
- Öğrencinin davranışın saldırgan nitelikte olması ve ortak kullanım için sınıfta bulunan araç ve gereçlere, sınıf arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle arasına mesafe koyarak ve diğer öğrencilerle etkileşimini engelleyerek sosyalleşmesini engellemesi

Öğretmenlerin şikâyetçi oldukları beş tür sınıf içi istenmeyen davranış, önem sırasına göre şunlardır (Özçakır, 2007: 34):

- Otoriteye karşı gelme: Yapılması istenmeyen davranışı yapmaya devam etmek ve itiraz etmek
- Sınıf içi saygısızlıklar: Sesini yükseltmesi, tuhaf davranışlarda bulunması ve sınıf içinde dolaşarak diğer arkadaşlarının da dikkatini dağıtması.
- Zamanı boşa geçirme: Görev bilincinin olmaması, verilen görevi yapmaması ders içinde ders dışında farklı şeylerle ilgilenmesi.
- Öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini amaç doğrultusunda gerçekleştirebilmek için sorun olan davranışları yönetmek durumundadır. Öğretmen sınıfındaki öğrencileri çok iyi tanımalı ve davranışların altında yatan nedenleri doğru anlamalıdır.
- Sorun olmayan davranışlar: Ders konuları arasındaki geçişlerde yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve çalışma esnasındaki kısa kesintiler, küçük dikkatsizlikler, küçük şaka-laşmalar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Çünkü bu tür davranışlar eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar değildir. Öğretmenin bu küçük davranışları gözünde büyütmesi olumlu sınıf iklimini bozar dersin akışını kesintiye uğratar ayrıca öğretmenin enerjisini tüketir.
- Küçük sorunlar; sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Sınıfta nadir olarak görülür sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Bu davranışlar, izinsiz konuşma, izinsiz oturduğu yerden kalkma, dersle ilgisi olmayan şeylerle ilgilenmek gibi küçük sorunlardır. Bu tür davranışlar kısa sürelidir

ve bir veya birkaç öğrenciyi etkiler. Öğretmen bu davranışlarda temkinli olmalı yönetimine zarar veriyorsa uygun tepki göstermelidir.

Bu tip davranışlar sınıf kurallarının ihlali ve sınıftan soyutlanma sayıldığı için ciddi sorunlardır. Olumsuz davranış bütün sınıfta görülmeye başladığında sınıf düzenini bozar ve dersin işlenişine engel olur. Örneğin bazı öğrencilerin sınıfta yüksek sesle konuşarak gezinmesi, sınıfta gruplar halinde konuşmaların olması. Sınıfın davranış kurallarının ihlal edilmesi ğretim ve yönetim sisteminin çökmesine ve ğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı kesintiye uğratır (elik, 2012: 14).

Sınıftaki İstenmeyen ğrenci Davranışlarının Nedenleri:

Sınıfta gösterilen istenmeyen davranışlara bakıldığında bu davranışların birçok nedenlerinin olduğu görülür. Bunlar ğrencinin kişiliğinden kaynaklanacağı gibi öğretmenden okuldan aileden ve çevreden kaynaklı olarak gruplandırılabilir. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilir ve bunlar da çevresel etkileşiminin bir ürünüdür (Kulaksızıoğlu, 2003: 18). Öğretmen davranışları, okul çevresi, ev ortamı ve öğrencinin kişiliği istenmeyen ğrenci davranışlarının oluşması veya engellenmesinde karşılıklı etkileşim içerisinde önemli rol oynamaktadır. Okullarda gözlemlenen bazı istenmeyen ğrenci davranışları öğrencinin kendisine zarar verdiği gibi diğer arkadaşlarının da ğretim ortamını bozucu davranışlar olmaktadır (elik, 2012: 16).

ğrenciden Kaynaklanan Nedenler:

İstemeyen davranışların nedenlerinden biri de bozucu davranmaya eğilimli öğrencilerdir. Akademik yeterliliği, sosyal becerileri, ğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen, daha çok, olumsuz davranışları olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda güçlük çeken öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yöneldikleri görülmüştür (Başar, 1999: 61).

Sınıflar farklı kişilik yapılarına ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada olduğu meknlardır. Öğrenci arkadaşları ya da ğretmeni tarafından dikkat çekme, tanınma, kabul edilme, değer görme, başarılı olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için değişik davranışlar sergileyebilir. Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmadaki gclğ başarısızlığı, içine kapanık, saldırgan olması ya da yalan söylemesi, kopya çekmesi, derse yoğunlaşamaması, öğrenme becerisindeki düşüklük, öğrenciyi istenmeyen davranışlara iter. Öğretmen ğrenci davranışları ve nedenlerini görüp sınıf yönetimi uygulamalarını buna göre d-

zenlemelidir. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Davranışı gözlemlemeli ve davranışın nedenini anlamalı tutarlı ve kararlı bir şekilde davranışa müdahale etmeli ve doğru olanı sebepleriyle öğrencilere anlatmalıdır.

Öğretmenlerden Kaynaklı Nedenler:

Bazı eğitimciler, sınıfta gözlenen davranış problemlerinin öğrenciden çok öğretmene ait olduğuna inanmaktadır. Onlara göre herhangi bir davranışın sorun olarak değerlendirilmesinde öğretmenin meslek anlayışı ve kişiliğinin de etkisi olabilmektedir. Derse yeterince hazırlanmamak, öğretme becerisinin olmaması, adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini kullanmada yetersizlik, öğrenci gereksinmelerine uygun tepki vermemek, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempatiden yoksunluk, olumlu pekiştirici kullanmamak, öğrenme merkezli yerine not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbiriyle kıyaslamak, bazı öğrencileri görmezken, bazılarını daha çok tutmak gibi uygulamalar, öğretmenlerin disiplin sorunlarına yol açan başlıca yanlış davranışlardır (Aksoy, 2000: 50).

Bazı öğretmenler, gerek stresli gerekse deneyimsiz olmaları nedeniyle bazen hiç ummadıkları biçimde gereksiz ve başa çıkamayacakları çatışmalara girerler. Bazı öğretmenler de hiç uygun ortam ve koşullar oluşmadığı halde öğrenciyle karşı karşıya gelir ki bu, asla tavsiye edilecek bir durum değildir. Öğretmenlerin aşağıdaki davranış ve tutumları büyük ölçüde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Çelik, 2012: 19):

- Öğrenciye yeterince model olamamak.
- Öğrenciyi yönetmede ahbab-arkadaş yaklaşımının benimsenmesi.
- Öğrencilere ilişkin beklentilerin gerçekleşme durumunu izlememe.
- Başarı için işbirliği yapma anlayışının olmaması.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim.
- Öğretmenin öğrencinin başarısına kayıtsız kalması
- Öğrencinin onuruna yöneltilen kişisel saldırılar.
- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini söylememesi.
- Öğretmenin istenen davranış ölçütlerini açıkça ortaya koymaması.
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek.

- Bir öğrencinin olumsuz davranışı yüzünden bütün sınıfı cezalandırmak.
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek.
- Öğretmenin her gördüğü olumsuz davranışı cezalandırması.
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak.
- Her öğrenci için aynı ceza yöntemini kullanmak.
- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak.
- Öğrencilerden kişisel olarak uzak durmak ve onlarla kaynaşmamak.

Öğretmenin istenen davranışlar için model olması gerekir. Tutarlı öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olan, hoşgörölü, mesleki yeterliğe sahip, iletişimi güçlü öğretmenler sınıftaki davranış yönetiminde daha etkilidir. Bunların dışında öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin klasik ya da modern öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olup olmaması disiplin anlayışı, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisini kullanma beceri ve alışkanlığı, sınıf kuralları belirleme ve uygulamadaki tutarlılığı gibi etmenler de sınıf içi istenmeyen davranış kaynağı olabilmektedir.

7. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Martin ve Shoho (2000)'nin öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimi stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimi tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Shoho, 2000: 17).

Carlson, vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, Michagen bölge-

sinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 8 oturumdan oluşan toplamda 10 hafta süren sınıf yönetimi becerileri eğitiminden önce ve sonra sınıf yönetimi becerileri ölçülmüştür ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf yönetimi becerileri eğitiminden geçen öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, çocukları daha az azarlayıp yargıladıkları ve daha çok ödüllendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrenci iletişimde ve sınıf ortamında stres, gerginlik ve kaygının oldukça azaldığı görülmüştür (Carlson vd. 2011: 68).

Piwowar, Thiel ve Ophardt (2013) tarafından “Sınıf Yönetiminde Hizmetiçi Öğretmen Yeterliklerinin Eğitimi: Ortaokul Öğretmenleri ile ilgili Yarı Deneysel Çalışma” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 37 ortaokul öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi programının kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini pozitif yönde artırdığı görülmüştür (Piwowar vd. 2013: 58).

Vatanserver Bayraktar ve Kendirci (2020) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğu ve sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken; örnekleme ise İstanbul ilinin Avcılar ve Esenyurt ilçesinde görev yapan 419 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin ölçek geneline ve tüm alt boyutlara göre çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre genel toplamda ve öğrenme öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi alt boyutlarında istatistiksel olarak kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kurum kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Vatanserver Bayraktar ve Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu; öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, İstanbul ili Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul

öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrenden rastgele yöntemle seçilen toplam 394 öğretmen (171 ilkokul ve 223 ortaokul öğretmeni) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, okuldaki toplam hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özyeterlilikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır.

Akın (2006) yaptığı araştırmada, Tokat ilinde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada aday öğretmenler ile ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri iyi düzeyde çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretim kademesi, branş, mezun olunan okul ve kıdem yıllarına göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, yüksek iş doyumunu için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir (Akın, 2006: 47).

Akkaya Çelik (2006), Denizli ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerini ve bu algı düzeylerinin kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri açısından cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Diğer değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir (Akkaya, 2006: 57).

İlgar (2007) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi, sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenlerle ilişkilendirmeyi ve sınıf yönetimi becerileri açısından öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İstanbul ilinde görev yapan özel okul öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin, diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 41 ve üzeri yaşa ve 11 yıl

ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, medeni hali evli veya evlilik geçirmiş öğretmenlerin, daha genç ve bekâr öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (İlgar, 2007: 69).

Komitoğlu (2009) araştırmasında, Kadıköy ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, lisans ve üzeri düzeyde eğitim almış öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür (Komitoğlu, 2009: 21).

Durgun (2010) araştırmasında, İstanbul Sancaktepe ilçesinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaş değişkenine göre 51 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Durgun, 2010: 47).

Terzi (2001) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi çalışmasında Eskişehir il merkezinde bulunan 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni ile çalışmış, verilerin %52'sini kullanabilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otokratik, demokratik ya da ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimini belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim, demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergilediklerini ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Terzi (2001) ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %60'ının otokratik yönetim anlayışını sergilemedikleri ve otokratik davranışları çok seyrek sergilediklerini söylemiştir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içindeki kuralları tek başına almak eğilimindedirler dolayısıyla bu

davranış özelliği açısından otokratik eğilim taşıdıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin aynı zamanda birçoğu öğrencilerine sadece istedikleri zaman yardım etmeyi tercih etme nedenleri ilgisiz sınıf yönetim anlayışının bir göstergesidir. Bunun nedeninin öğretmenleri rolü üstlenme ve yardım etme kavramlarının tam olarak anlaşılmamasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir (Terzi, 2001: 33).

Özçakır (2007) tarafından yapılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları alışmasında Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler demokratik sınıf yönetimi anlayışına ait maddelerde yüksek oranda demokratik bir eğilim taşımaktadırlar. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili olarak; sınıf yönetiminde baş edemediği sorunlarla karşılaşma, okul dışındaki etkinliklerin daha çok ilgilerini çekme, öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojilerine göre davranma, öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları göstermeleri konusundaki maddelerdeki ilgisizlik davranışını en az düzeyde sergilediklerini belirtmiştir (Özçakır, 2007: 57).

şentürk (2007) tarafından yapılan Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları çalışmasının amacı, öğretmen adayı öğrencilerin algılarına göre uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen anket Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 167 öğretmen adayı öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, rehber öğretmenlerin ağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleceksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha ağırlıklı olarak kullandıkları görölmüştür (şentürk, 2007: 28).

Yaşar (2008) tarafından yapılan İlköğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları adlı yüksek lisans çalışmasında, Kastamonu'da bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat ile uyumlu olup olmadığını incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan Sınıf Yönetimi Anketi kullanılarak Kastamonu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen sayısı 265 kişidir. Araştırmanın sonucu öğretmen-

lerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda mesleki kıdem, branş, sertifika programı çeşidi ve sınıf mevducu gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yaklaşımına etkisi olduğu; cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Yaşar, 2008: 66).

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) tarafından gerçekleştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile algıladıkları mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Silivri ilçesinde 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında 41 okulda görev yapan 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere bu okullar arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görevli 129 sınıf öğretmeni ise bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından geliştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta üstü düzeyde bir ilişkisaptanmıştır (Karadağ vd. 2009: 14).

Akar, vd. (2010) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi çalışmasında araştırmacı; anaokullarında ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yaşantılarını örnek olay metodu ile tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara'dan 19 öğretmen katılmıştır. Nitel olarak çalışılan bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, sınıfın fiziksel özellikleri ve donanımı, okuldaki ve sınıftaki ilk zamanları, okul ve sınıf kurallarının nasıl belirlendiği, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan tedbirler ve okul-veli ve öğretmen ilişkisi ile ilgili olmuştur. Yapılan nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları beş konuya bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bunlar, fiziksel ortam, sınıfta geçirilen ilk zamanlar, motivasyon, kurallar ve bugüne kadar gelmiş sınıftaki uygulamalar, dersin işlenişini bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul işbirliği olarak çıkmıştır (Akar vd. 2010: 17).

Çankaya vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki araştırılmıştır. Araştırmaya Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreni içerisinde random olarak belirlenen 20 okulda görev yapan 540 öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında ise daha düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Çankaya vd. 2010: 141).

Kaya ve Alım (2013) gerçekleştirdikleri Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları, sınıf yönetimini nasıl sağladıkları ve bu konudaki önerilerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen çalışma grubunda Gaziantep ili merkezinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 17 farklı lisede görev yapan zümre başkanı coğrafya öğretmenleri seçilmiş ve görüşülmüştür. Öğretmen görüşlerinden hareketle sınıf içinde karşılaşılan sorunların daha çok öğrenci kaynaklı olduğu; öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok önlemsel, gelişimsel ve tepkisel model yaklaşımlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Sınıf içinde karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak; öğretmen adaylarının çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına uygun olarak yetiştirilmesi, öğretmenlere ise mesleki süreçleri göz önünde bulundurularak belirli aralıklarla hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir (Kaya ve Alım, 2013: 57).

Denkdemir (2007)'in “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamaları Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama” araştırması sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetimleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma, 99 kadın, 61 erkek olmak üzere 160 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları öfke nöbeti, umutsuzluk, stres, doyumsuzluk ve meslekten soğuma gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, öğrenci ailelerin eğitime olan istek ve destekleri, okulun bulunduğu yakın çevrenin eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri de sınıf içi eğitim huzurunun yakalanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi, sınıftaki faaliyetlerin tamamıyla ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisindeki uygulamaları planla-

yan ve yöneten kişi olarak öğretmenin davranışları öğretimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir (Denkdemir, 2007: 9).

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisini incelediği araştırmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk aşamada 379 sınıf öğretmeninden Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri toplanmış, ikinci aşamada ise 45 öğretmenden oluşan yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek için yarı deneysel modelden faydalanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden eğitim programından önce ve sonra veri toplanmıştır (Güner, 2010: 52).

Uç (2013), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puanların ise cinsiyet, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Uç, 2013: 47).

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasını 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aday öğretmenler “sınıfta ilişki yönetimi” faktöründe diğer faktörlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde; cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yer ve okul üru değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yalnızca öğretim yönetimi alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özer, 2013: 63).

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf y6netimi ile ilgili genel olgular*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akar, H., Erden, F.T., Tor, D. ve şahin, İ.T. (2010). 6ęretmenlerin sınıf y6netimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi, *Elementary Education Online*, 9(2): 792-806.
- Akın, U. (2006). *6ęretmenlerin sınıf y6netimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa 6niversitesi Sosyal Bilimler Enstit6s6, İstanbul.
- Akkaya elik, N. (2006). *İlk6ęretim okullarında g6revli 6ęretmenlerin sınıf y6netimi becerilerine ilişkin alguları*, Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi, Anadolu 6niversitesi Eğitim Bilimler Enstit6s6, Eskişehir.
- Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları*, 2,5-9.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf y6netimi*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf y6netimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- B6y6kalan, F.S. (2007). *İletişim, sınıf y6netimi*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Carlson, J.S., Tired, H.B., Bender, S.L. ve Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers, classroom management strategies, *Journal Of Applied School Psychology*, 27(2): 134-154.
- Celep, C. (2000). *Sınıf y6netimi ve disiplini*, Ankara: Nobel Yayınları.
- akmak, M. (2005). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- alık, T. (2004). *Sınıf y6netimi ve 6zellikleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- ankaya, H.İ., Canpolat, C., Ak6z6m, C., anakı, H. (2010). 6ęretmenlerin sınıf y6netimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasındaki ilişki. *9. Ulusal Sınıf 6ęretmenlięi Sempozyumu*, Elazığ.
- elik, V. (2012). *Sınıf y6netimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, H. (1999). *6ęrenme sanatı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2011). *Sınıf y6netiminin temelleri, etkili sınıf y6netimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf 6ęretmenlerinin sınıf y6netimi hakkında g6r6şleri ve bir uygulama*, Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi, Beykent 6niversitesi Sosyal Bilimler Enstit6s6, İstanbul.
- Durgun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma 6ęrencisi bulunan sınıf 6ęretmenlerinin, sınıf y6netimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*

Sancaktepe ilçesi örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, M. C. (2003). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sorunları ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.

Ekici, G. (2002). *Sınıf yönetimi, öğretim yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2004). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayınları.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İmer, G. (2000). *Öğretim ortamının düzenlenmesi, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Cesur, D. (2009). Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki, *Sınıf Öğretmenleri Örnekleminde Bir Araştırma, Milli Eğitim Dergisi*, 182: 22-35.

Kaya, M.F. ve Alım, M. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17: 169-186.

Kıran, H. (2012). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kutlu, O. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Martin, N.K. ve Shoho, A.R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*, Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association.

Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân, *Milli Eğitim Dergisi*: 153-154.

- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S. M. (2011). *Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Piowar, V., Thiel, F. ve Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers competencies in classroom management, quasi-experimental study with teachers of secondary schools, *Teaching and Teacher Education*, 30: 1-12.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8: 7-16.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topses, G. (2004). *Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakóltesi Yayınları, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleriyle Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. & Doğan, C. (2014a). Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleriyle Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 107-122.
- Vatansever Bayraktar, H. & Doğan, C. (2014b). Beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile arasındaki iletişimin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 237-249.
- Vatansever Bayraktar, H., ve Arnaudova, A. (2015). Examination of the communication between lecturers and teacher candidates (An example of İstanbul Sabahattin Zaim University And Bulgaria Trakia University). *Internati-*

onal Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10(11), 1587-1608.

Vatansever Bayraktar, H. (2015a). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 1079-1100.

Vatansever Bayraktar, H. (2015b). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285.

Vatansever Bayraktar H., Girgin S. (2017). Classroom management in the education environment, Ed. Arapgırlıoğlu H., Atık A., Elliott, R. L., Turgeon E. in *Researches on Science and Art in 21st Century Turkey*, Gece Publishing, Volume 1, Chapter 30, 273-281

Vatansever Bayraktar H., Fırat T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*. 26, 76-101.

Vatansever Bayraktar, H. ve Kendirci, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 46, 207-232, Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBI-DER.43244>

Vatansever-Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127.

Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Master Thesis. Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-170.

Yolcu, H. (2010). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Zillioğlu, M. (1993). *İletişim nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.